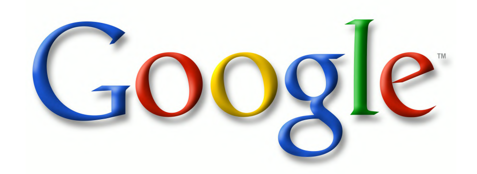








[redacted]

[redacted]

Über Volksetymologie in der Volksschule.

Nach einem Vortrage

von

P. Thieme
in Altenburg.

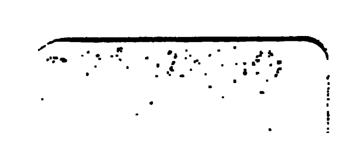
Pädagogisches Magazin. Heft 80

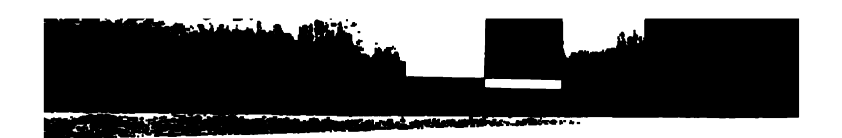


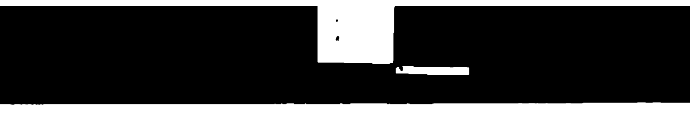
Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.











[redacted]

Über
Volksetymologie
in der
Volksschule.

Nach einem Vortrage

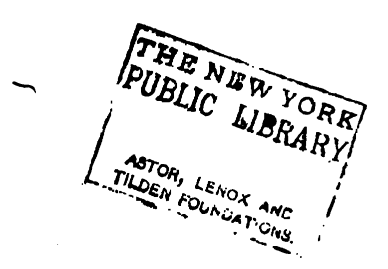
von

P. Thieme
in Altenburg.

Pädagogisches Magazin. Heft 80



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.



Es ist ein charakteristisches Zeichen unserer Zeit, dafs des Volkes begründete Bedürfnisse und berechtigte Bestrebungen in Gesetzgebung und Verwaltung mehr denn je berücksichtigt werden. Forschung und Statistik wenden zu gemeinsamer Arbeit Mühe und Fleifs auf; jene, um liebevoll die aus dem Volke in des Wortes guter Bedeutung auf mancherlei Weise vernehmbaren Stimmen zu studieren; diese, um die von jener gewonnenen Resultate als feste Grundlagen zu praktischen Entschliefsungen und Einrichtungen festzustellen.

Auch durch die Volksschule weht ein diesem ähnlicher humaner Zug, indem sie den aus des Volkes unverdorbenem Herzen hörbaren Stimmen lauscht, um dieselben zur Stärkung des nationalvolkstümlichen Elementes zu benutzen. Sie greift bei diesem Bestreben nach den Sagen und Märchen, welche dem Borne der engeren oder weiteren Heimat entquellen.

Eine ähnliche Stimme aus der Mitte des Volkes heraus läfst sich auch in der Volksetymologie vernehmen, die, wenn sie recht verstanden und gedeutet, den Zögling in das gut deutsche Wesen zu versenken vermag. Das nachzuweisen, wird meine Aufgabe sein, die ich zu lösen versuchen werde, indem ich das Wesen der Volksetymologie zeigen will, um alsdann die Fragen zu beantworten, ob und wie oder an welcher Stelle ihr ein Plätzchen im Unterrichte eingeräumt werden darf und soll.

Zur Erläuterung des Wesens der Volksetymologie sei an die von uns allen erlebten Wortbildungen Infaulenzie, Faulenzie, Faulenze erinnert, Namen, mit denen der Volksmund eine bis dahin unbekannte, von der Heilwissenschaft

unter der Bezeichnung Influenza eingeführte Krankheit belegte. Warum nahm der Volksmund den von der Heilwissenschaft gebotenen Namen nicht an?

Zunächst sträubte sich die Volkszunge gegen die dem fremden Namen eigene Lautfolge in der Gruppe ..fluenza, während die Vorsilbe In als eine bekannte und bequeme angenommen ward. Sie gab das einzige lautliche Apperzeptionsmaterial ab und machte das ganze Wort, soweit es möglich geworden ist, dem Volksbewufstsein annehmbar. Die Lautgruppe ..fluenza hingegen legte sich der Volksgeist zurecht in die Lautfolge ..faulenzie, indem das volle End = a nach dem Gesetz der Abschwächung zu dem tonlosen e abgeschwächt ward; bestenfalls verblieb ihm ein vollerer Lautwert, indem jene Gruppe nur in die der Volkssprache nicht gänzlich fremde Bildungssilbe — zie — überging. Damit ist zuvörderst nur der lautliche Vorgang der volksetymologischen Bildungen geschildert; er hat einen physiologischen Hintergrund.

Die sachlich-psychologische Erklärung ist von nicht geringerer Bedeutung für das Wesen der Volksetymologie. Der Umstand nämlich, dafs derartige volkstümliche Bildungen auch an Wörtern der Muttersprache vorgenommen werden, unterdrückt die etwaige vorzeitige Vermutung, als ob sie nur da stattfänden, wo der Volksmund auf lautliche und lautnachbildende Schwierigkeiten stofse. Der sachlich-psychologische Grund wird immer die lautliche Umgestaltung unterstützen. Der Mann aus dem Volke machte an dem Influenzkranken die Wahrnehmung des trägen Wesens in seinen Bewegungen, während nach seinem Ermessen von einer eigentlichen Krankheit nicht die Rede sein konnte. Da er nun einer Einsicht in die Influenza nach ihrer wörtlichen Bedeutung unfähig war, und eine wörtliche Übersetzung — Influenza, was ist das für ein Einflufs? — seiner Wahrnehmung kein Objekt bot, an das er sich zur rechten Auffassung ihres Wesens hätte halten können, so erfafste er das für ihn hervorstechendste Merkmal, das dem Faulen ähnliche Benehmen eines In-

fluenzakranken als ein willkommenes Objekt. Aus diesem sachlich-psychologischen und jenen lautlich-physiologischen, verwandten Elementen des richtigen und des volkstümlichen Wortes verdichtete sich im Volksbewufstsein der Begriff Infaulenzie. Gewifs spielt hierbei der Witz eine grofse Rolle, und ihm verdankt eine ganze Abteilung von Volksetymologieen ihr Dasein. Was aber von dem einen Menschen bewufst geschieht, das thut der andere unbewufst oder nimmt ein bereits vorhandenes derartiges Wort für bare Münze an, um sie als solche wieder auszugeben. Ausgeschlossen ist z. B. der Witz ganz und gar bei Rundteil, mit welchem Namen man hierorts gewisse, an den Landstrafsen, welche von der Stadt ausgehen, in ziemlicher Entfernung angelegte, runde Plätze bezeichnet. Diese Erweiterungen der Landstrafsen zu runden Plätzen entspringt samt ihrem Namen *rondel* dem französischen Geschmack. Der Name lag der Mundart lautlich näher als der hochdeutschen Zunge; daher bildete jene das französische *rondel* in Rundteel um, und diese übertrug das »bäurische« Rundteel in das hochdeutsche Rundteil.

In vorliegenden Fällen haben wir es mit Umdeutschungen zu thun, sofern der Volksmund sich fremdsprachliche Wörter zurecht gelegt hat. Eine dem Wesen nach gleiche, der äufseren Form nach ähnliche Volksetymologie liegt vor in Anlehnungen, Umbildungen, Umdeutungen, wo es sich um Zurechtlegung dunkler, muttersprachlicher Wörter handelt.

Auch da liegt zuweilen für das Volksbewufstsein aus irgend welchen Gründen Veranlassung und Bedürfnis zur Volksetymologie vor. Es sei an die offizinelle Pflanze Wermut erinnert, die im Volksmunde als Wärmthee lebt. Da der Volksmund zwischen Wermut und der darunter verstandenen Sache keine für ihn richtige Beziehung zu entdecken vermag, so nimmt er die Lautgruppe Wer . . . mit dem nachfolgenden m als Ganzes zu kurzem Werm = Wärm, wobei ihm der Gedanke an die erwärmende Wirkung des Genusses jener Pflanze auf den Magen zu

Hilfe kommt; die Lautgruppe ... mut aber mufs sich nach Abschwächung des u in tonloses e und nach endlich völliger Ausstofsung dem Drucke von der Vorstellung Wärme her fügen und zu thee sich umdeuten lassen. Auf diese Weise finden mancherlei sprachliche Erscheinungen aus dem Volksmunde ihre Erklärung.

So hörte ich, dafs ein Dorfknabe den Schlufs der ersten Strophe aus dem sog. kleinen Glauben auf folgende Weise aufgesagt habe: ... der durch seine grofse Kraft alles würgt und tut — mundartlich tot — gemacht. Die Formen des Textes: wirkt, schafft, waren ihm unverständlich. Die Vorstellung von der vorhergehenden grofsen Kraft in Verbindung vielleicht mit dem Gedanken an schreckliche Naturerscheinungen in seiner Heimat, wie heftige Unwetter mit ihren Verwüstungen, mögen ihn zu den wunderlichen Umdeutungen veranlafst haben, wobei er möglichste Lautähnlichkeit mit dem richtigen Texte gewahrt hat. Ich erinnere mich der Bauern meines Geburtsortes, denen der Ausdruck Forenser unverdaulich war und die ihn in Flurenser umdeuteten; einige sogar, denen er auch in dieser Gestalt noch zu dunkel war, sagten Flurgrenzer. Bekanntlich sind mit Forenser diejenigen unter den Grundbesitzern gemeint, die *foris* d. i. draufsen, jenseit der Gemeindeflurgrenze Grund und Boden besitzen.

Das Volksbewufstsein geht noch weiter; es sträubt sich gegen den scheinbar leeren Schall eines Namens, ist vielmehr bemüht, einem jeden seine besondere Bedeutung und eine zweifellose Verständlichkeit zu geben. Dabei läfst es sich von Laune des Gedankenspiels und vom Zufalle verleiten und freut sich, im Gleichklange etwas zu besitzen, woran es sich hält, mag dieses bei einigem Überlegen auch als etwas noch so Ungereimtes erscheinen. Es entwickeln sich allerhand sinnige oder unsinnige Anekdoten und Sagen. Bekannt ist in dieser Hinsicht die Bedeutung des Namens Altona. So mufsten dem Bedürfnisse des Volkes nach sachlichem Hintergrunde die Ausrufe: Hie her mufs Dorf! — O du schöne Marienstadt, wie bist du

so kahl geworden! — O du Wald, sollst du mein Erbteil sein! — die Ortsnamen Hermsdorf, Kahla, Odenwald abgeben. Eine Schöpfung des Gedankenspiels, demselben Verlangen entsprungen, liegt in dem berühmten Beispiele vom Mäuseturme vor.

Um nun nach vorgenommener Beleuchtung des Gegenstandes die wesentlichen Lichtstrahlen zu einem Bildganzen der Volksetymologie zu sammeln, empfiehlt es sich, auf Bedeutung und Form der einzelnen Fälle und zwar dabei wiederum auf deren Unterschiede in dem Verhältnisse des Gewordenen zum Ursprünglichen zu achten. Man wird finden: immer hat sich eine Veränderung vollzogen; sei es, daſs die volkstümliche Wortbildung auf einer Verwechselung zweier Hononymen beruhe — Leumund — oder, daſs sie durch den Einfluſs eines äuſserlich nahe stehenden Wortes eine Gestalt gewonnen hat, gegen welche doch etwa die Bedeutung Widerspruch erhebt — Maulwurf — sei es, daſs sie eine Entstellung eines ursprünglich anders lautenden Wortes mit beibehaltener anfänglicher Bedeutung ist — Eichhorn — oder endlich, daſs beide, Bedeutung und Form, Veränderung erfahren haben — Hagestolz. Neben diesen darf eine Gattung von Wörtern nicht unbeachtet bleiben, welche das Volksbewuſstsein nach derselben Weise, von einem verführerischen Klange verleitet, deutet, ohne daſs ihre Form eine eigentliche Entstellung aufweist. — Lindwurm — Elendtier — Dammhirsch. — So kann man *Andresen*[1]) beistimmen, der die Volksetymologie als »eine Kraft bezeichnet, durch welche zwei etymologisch in der Regel ganz unverwandte Wörter mit einander verknüpft werden«. Im Grunde verdient sie also den Namen Etymologie gar nicht; sie stellt sich geradezu in Gegensatz zu ihr; denn um das etymon, d. i. das Echte, auf die Sprache übertragen, um das Stammwort kümmert sie sich durchaus nicht. In dem Namen Glaubrecht sieht die Volksetymologie eine Mahnung an

---

[1]) Über deutsche Volksetymologie von *K. G. Andresen*.

seinen Träger zum rechten, festen Glauben = Glaub-recht, in Liebrecht eine Aufforderung zur starken Liebe = Lieb-recht; die eigentliche Etymologie aber hält sich an die Wurzelsilben *glau* d. i. einsichtsvoll, *liut* d. i. Volk und *brëht* d. i. glänzend. Wenn man mir den Vergleich gestatten will, so dürften volkstümliche Wortbildungen und -deutungen zu eigentlich etymologischen in einem ähnlichen Verhältnisse stehen wie psychische Begriffe zu logischen.

Verweilen wir einen Augenblick betrachtend vor dem Bilde, das wir soeben gewonnen haben, so sehen wir von demselben aus bedeutsame Strahlen auf die Orthographie fallen. Diese kann also je nach der Natur der Strahlen von der Volksetymologie her Mängeln und Irrtümern anheimfallen, ihrerseits aber auch wiederum auf jene zurückwirken und zu deren Veranlassung werden. Es besteht somit ein inniges Kausalverhältnis zwischen beiden Nachbargebieten wie auch zwischen diesen und einer fehlerhaften Aussprache und Betonung, wenigsten in häufigen Fällen.

Hiermit ist bereits auf den bedeutsamen Zusammenhang der Volksetymologie mit der Auffassung der realen Welt, auf das Verhältnis des volkstümlichen Wortes zu der darunter verstandenen Sache hingewiesen. Zu welchen Irrtümern kann sie in dieser Richtung nicht verleiten, und doch, wie oft trifft sie nicht in naiver Weise das Schwarze in der Scheibe!

Eben all diese Beziehungen der Volksetymologie zur Orthographie, Aussprache, Betonung und zur Auffassung der Dinge weisen auf die Notwendigkeit hin, im Unterrichte ihrer sich zu bedienen und je nach der Natur des einzelnen Falles sie zu verwenden. Nicht soll sie als ein besonderer Unterrichtszweig im allgemeinen, noch will sie als eine besondere Seite des muttersprachlichen Unterrichts auftreten. Wenn sie nur sozusagen zu den Unterrichtsgegenständen in das Verhältnis tritt wie ein Mädchen für alles, so ist's ihr gerade recht, und die besten Dienste

kann sie dem ihr nächst verwandten Unterrichtsfache, dem Deutschen leisten, wenn sie im Sachunterricht Berücksichtigung findet, das entspricht dem deutschen Wesen überhaupt und dem des Kindes besonders; dadurch wird auch dem Gegenstande sein Charakter als Schulwissenschaft im Gegensatze zur Wissenschaft an sich belassen. Ebensowenig darf man für diesen Gegenstand bestimmte Altersstufen in Anspruch nehmen; die einen, besonders die von lokalem Interesse, wie unsere Hermsdorf, Gangeldorf, Kahla, eignen sich für eine niedere, andere für mittlere und höhere Stufen, je nachdem der Unterricht sie an die Hand giebt.

Eine unumgängliche Frage ist die nach dem Was aus der Volksetymologie. Darauf läfst sich im allgemeinen antworten, dafs keine volkstümliche Wortbildung im Unterrichte nur um ihrer selbst willen Berücksichtigung finden kann. Das bleibt Sache des fachwissenschaftlichen Unterrichtes. Demgemäfs entscheidet in erster Linie das lokale Interesse. Gangeldorf und Hermsdorf nebst Rodigast an der altenburgisch-weimarischen Grenze des Westkreises haben für unsere Heimatkunde die Rolle, welche für den Chemnitzer Schulbezirk Stangendorf, aus St. Annendorf umgebildet, hat. Ferner bleiben alle Volksetymologieen ausgeschlossen, deren Erörterung vom übrigen Unterrichte zur Erhöhung seiner Klarheit nicht geboten erscheint; so liegt in dem Begriffe, den unsere Kinder mit den Bucheckern verbinden, keine Nötigung vor, auf die Erklärung des niederdeutschen Ausdruckes Eckern für Eicheln einzugehen. Ebensowenig sollen Volksetymologieen zur Erklärung zugelassen werden, wenn man ohne ein Eingehen auf ihren fremdsprachlichen Ursprung auskommen kann; es genügt, wenn die Schüler unter einer Fidel, wie sie *Volker* führte, eine Violine verstehen; dafs der Name nicht auf *fidicula,* wie *Grimm* u. A. meinen, sondern auf *vitula* zurückzuführen sei, hat für Volksschüler keinen Bildungswert. Weiter sind solche fern zu halten, mit denen das Volk eine richtige Vorstellung verknüpft, ob-

wohl die Ursprungsform dieser widerspricht, wie Gallapfel, dessen herber Geschmack die Vorstellung Galle zuläfst, jedoch nach seiner ersten Silbe dem lateinischen *galla* entspringt. Ganz abgesehen von Volksetymologieen der familiären Umgangssprache sind endlich noch jene Richtigstellungen auszuschliefsen, die nur die Wahrscheinlichkeit für sich haben, die also wissenschaftlich unhaltbar sind oder den Beifall des gesunden, prüfenden Laienverstandes nicht zu finden vermögen.

Aus der überreichen Sammlung von *K. G. Andresen* würden folgende volkstümliche Wortbildungen einzelnen Unterrichtsfächern zuzuweisen sein. Der Religionsunterricht stöfst bei Gelegenheit auf den Karfreitag und hat darauf aufmerksam zu machen, dafs er einen Tag der Klage und Trauer bedeutet. Kar ist das Richtige und Char das Fehlerhafte. Während hier eine Berichtigung eintritt, unterbleibt sie bei Sündflut, die nach *Frauenlobs* Erklärung *»menschlicher sünden sintfluot«* ist. Bei der Erklärung des 10. Gebotes ist der Auffassung mechanischer Entfernung unter dem Ausdrucke *abspannen* zu wehren durch Hinweis auf das *ahd.*, heut vergessene *spanan* d. i. ablocken, entfremden, im Gegensatze zu *ahd. spannan*. Der biblische Ausdruck *rosinrot, rosinfarb* ruft leicht gewisse Rosinen ins Gedenken; das *mhd. rosin* mit der bekannten Ableitungssilbe *en* hellt das Dunkel auf. Der Aberglaube stellt sich als ein Überglaube heraus, besonders wenn dem Verständnis die Aberacht zu Hilfe kommt. Gott widersteht den Hoffärtigen, d. i. solchen, die hoch fahren. Nach Ausfall des *ch* und Kürzung des *o* ist die Doppelung des *f* leicht erfolgt, wodurch Anlehnung an Hof sich heraus stellt, und der Gedanke an Art leicht veranlafst wird. Die berühmte Hamburger Besserungsanstalt trägt ihren Namen nicht nach den rauhen Insassen, sondern nach dem Namen ihres ehemaligen Besitzers. Niederdeutsch *Ruges hus* lautet *hd.*, wenn das erste Wort als Appellativ mifsverstanden wird, so wie der Anstalt heutiger Name. Fasnacht, nach thüringischem Dialekte Fasenacht'

wird irrig viel mit faseln = schwärmen, vgl. altes *vasen* und tadelndes Faselhans, in Verbindung gebracht, heifst aber richtig Fastnacht, d. i. die Nacht vor den Fasten. Die luth. Wendung: bösen Leumund machen, wird noch viel dahin ausgelegt: Jemand in der Leute Mund bringen. Zur Klärung stellt *Andresen liumunt* neben Abend und Jugend mit der Bemerkung, dafs es sich von diesen nur durch die ältere, vollere Endung *unt* unterscheide, die in verleumnden nicht mehr sinnfällig sei; *liumunt* hat mit dem got. *hliuma* = Ohr, und dem altn. *hliomr* = Schall, Ruf gleichen Stamm.

Geographie: Die Herleitung des Amazonenstromes von Amassanas löst zwar die dem Wunderglauben angenehme Mythe von Amazonenfrauen, wirft aber ein helles Licht auf die Natur des Stromes; denn Amassanas bedeutet Bootzerstörer, eine Eigenschaft, die auf jene alles vernichtende Flutwelle, einen Zweikampf zwischen Ozean und Strom, zurückzuführen war. Das urdeutsche Wort Eiland, verdrängt durch das entlehnte Insel, bezeichnet kein eiförmiges, sondern ein einzeln gelegenes Land — Einland. — Der Gedanke an glatt, auch Glette, vgl. Gold-, Silberglette, mufs bei Gletscher fern gehalten werden; es ist das umgedeutschte *glacier*. *Copmannhaven* = Kaufmannshafen wirft Licht auf Kopenhagen hinsichtlich seiner Lage und seiner Bedeutung für den Seehandel — Hansa — und unterdrückt somit andere irrige Umdeutungen. Stralsund hat mit der »strahlenden Sunne« nichts zu thun, sondern ist nach dem Sunde benannt, der sie von der kleinen Insel Strehla trennt. Irrig ist es, Ehrenbreitenstein mit einem breiten Stein in Verbindung zu bringen; sein Name deutet auf einen Fels, der in Ehren glänzt: *Ehrin-peraht-stein*. Der Inselsberg in Thüringen erscheint nach dem Glauben der Alten als Sitz der Riesen, wie sein alter Name Enzenberg anzeigt, und die Wartburg läfst sich jenem bekannten, sagenhaften Ausrufe zum Trotze aus dem *ahd warta* als eine Burg zur Aus- und Umschau erklären.

Gröfser ist die Zahl der volkstümlichen Wortbildungen und -deutungen, welche durch den naturkundlichen Unterricht ihre Berichtigung finden. Da gilt es, die Bezeichnungen der Robben als Seehunde, Seelöwen und Meerkälber auf ihren wahren Sinn zurückzuführen, in Wallfisch und Wallrofs mit Hinweis auf das eigentlich genügende Wal die erste Silbe einer falschen Deutung zu entziehen, die widersinnige Verbindung des Meerschaums mit dem Schaume des Meeres nachzuweisen, da man in dem Worte eine Angleichung des tatarischen Namens Myrsen als des Fundortes jener kostbaren Erdart vor sich hat; da giebt es von Lambertsnufs den Namen Lambert und von Walnufs die Anlehnung an Wall fernzuhalten, denn jene ist eine lombardische, diese eine welsche Nufs. Richtiger als das hochdeutsche Beifufs ist das dialektische Beibfs, das von dem *ahd. bîboss* nur das *o* aufgegeben hat und dem Sinne von *bîboss* als einer beigestofsenen Würze — *bî* = bei und *bossen* = stofsen — näher steht (vgl. Ambofs). Die Benennung Kellerhals führt *Andresen* auf ein imperativisches *quäl den Hals* zurück mit Beziehung darauf, dafs die Beeren als Gewaltmittel bei Halskrankheiten heftiges Brennen erregen. Der Name Chinarinde ist eine Entstellung des peruanischen *quina-quina*, liegt also dem eigentlichen China fern. Die thatsächliche Anschauung eines Blutegels lehrt die gänzliche Verschiedenheit dieses Tieres von dem Igel und damit auch die Widersinnigkeit seiner fehlerhaften Benennung. Vielfrafs ist für das betreffende Tier ein ganz unzutreffender Name und nur zurecht gelegt aus dem nordischen *fiäll-fras* d. i. Felsenkatze. Wie Lintwurm, so sind auch Windhund, Trampeltier — aus Drommedar umgedeutscht —, Renntier, Elentier, Damhirsch nur Doppelungen, indem das Volk zu dem seinem Bewufstsein allmählich entschwindenden einfachen Spezies- den Gattungsnamen hinzufügte.

Eine noch gröfsere Anzahl derartiger Wortbildungen stellen sich dem Geschichtsunterrichte zur Verfügung, ob-

[redacted]

schon sie auch dem geographischen dienen können; denn Namen wie Potsdam, Zwickau, Glogau, Spandau, Brandenburg, Kottbus enthalten ebensowohl Andeutungen über den einstmaligen Sitz der Wenden rechts der Elbe nebst solchen über ihre Religion und Kultur als auch über die Natur ihres Landes. Welcher aufmerksame Schüler denkt bei Spandau, Glogau, Zwickau nicht an Auen? Doch liegt darin nur eine Umdeutschung der wendischen, besitzanzeigenden Bildungssilbe *ow, owo* — *Spand-ow; Zwik-ow* bedeutet auf wendisch zu Markte; *glog* ist wörtlich die Hagebutte.[1]) So klingen bei Potsdam auch Amsterdam und Rotterdam an mit ihrem auf die Gewalt des nahen Meeres bezüglichen dam; doch mit Unrecht; denn Potsdam ist entstanden aus *Pod-Za-Dubami* d. i. unter oder hinter den Eichen. Wie dieses, so deutet auch Brandenburg den ehemaligen Waldreichtum der Mark an; *bor in Brannibor* entspricht nicht unserem burg, sondern unserem Kiefer, Fichte, Fichtenwald, Wald überhaupt. Kottbus, das nicht, wie *Melanchthon* meint, aus Gutbifs, noch nach Auslegung anderer Etymologen aus *quot bos?* entstanden ist, bedeutet wendisch *Khoćebuz* = barfufs und bezieht sich auf das Barfüfserkloster, dessen wendische Kirche — *bosy* — noch heute besteht. Bornholm verrät, dafs die Burgunder ehemals die Gestade der Ostsee bewohnten, denn *Borgundarholmr* bedeutet Burgundeninsel. Rei Rennsteig drängt sich leicht der Gedanke an rennen auf; er ist ehedem ein Rainsteg, d. i. ein Grenzsteg, zwischen den benachbarten Franken und Thüringern gewesen. Sauerland bezeichnet den südlichsten Teil des alten Sachsenlandes. Ein Bauernknabe dachte sich dasselbe als einen Landstrich voll sumpfiger Wiesen mit saurem Heu. Wie hier fälschlich Sauer aus Suder, so ist die Dänenmark ebenso fehlerhaft aus *Dane mork,* d. i. Dänenwald, umgebildet worden. Seeland und Holstein kennzeichnen die ehemaligen Holzschätze jener Gegenden;

[1]) Die Angaben sind entnommen: *Kleinpaul,* Rätsel der Sprache.

dort ist die Anlehnung an Land, hier die an Stein zu unterdrücken; *land* ist das assimilierte neunordische *lund* = Gehölz, Hain, was durch die noch vorhandenen, herrlichen Buchenwälder der Insel bestätigt wird. Bei = stein — Holstein — ist an das ursprüngliche *seten* zu denken, wodurch dann Holseten entsteht = das Land der Holseten oder Holzsassen.

Auf die altdeutsche Tierwelt weisen im württembergischen Donaukreise der Ortsname Wiesensteig und das Städtchen Wiesenthau bei Forchheim zurück, sowie die auch bei uns bekannten Personennamen Schellenberg, Schellhorn, Schellbach. Da mit dem Wiesent und dem Riesenhirsche Schelch auch ihre Namen dem Volksbewufstsein entfallen sind, so denkt man bei den angeführten Namen nicht mehr an den Steig oder Weg der Wiesente, nicht mehr an die von jenen Tieren bevölkerte Aue, sondern an die Wiese, über welche ein Steg führt, oder solche, die vom Tau erglänzt. Ähnlich liegt die Sache bei dem Schelch, der nicht mehr an deutschen Bergen weidet und in deutschen Bächen suhlt. An seiner Stelle rufen jene Namen klingende Schellen ins Gedenken.

Walstatt, Freitag, Dinstag, Wütenheer stehen zur Religion der alten Germanen in Beziehung. Wa(h)lstatt stellt den Zusammenhang mit den Walküren in Dunkel; Freitag hat nichts mit Freiheit zu thun, ist vielmehr der der Frîa, Dinstag der dem Kriegsgotte geweihte Tag; bei Wütenheer ist heftiges Stürmen und Lärmen ausgeschlossen und Wuotanes Heer als Ursprung festzuhalten.

Die Heldensagen berichten von Recken als von umherirrenden Verbannten, die im *ahd. wrecchio*, dann *hrecchio*, später *reccho* hiefsen, woraus *mhd. recke* geworden ist; recken, mit dem reichen gleiche Wurzel hat, steht jenem Begriffe also fern. Im Sinne der Volksetymologie konnte allerdings einem solchen Recken der Abend als die Zeit der Ruhe für seine müden Glieder teuer werden, ein Gedanke, der jedoch von Abenteuer — *aventiure* — auszuschliefsen ist. Wie in Recke, so liegt auch in Hage-

[redacted]

stolz ursprünglich ein persönliches Verhältnis aus der frühmittelalterlichen Zeit angedeutet. Häufig wurde ein jüngerer Erbe damit abgefunden, dafs er in den Hag, d. i. den eingehegten Grund und Boden seines älteren Bruders gestellt wurde, damit er in Abhängigkeit von diesem darin schalte; er ward ein *Hagestalte*. An Gründung eines eigenen Hauswesens konnte er natürlich nicht denken, da ja die Bedingungen dazu fehlten. Da durch alle Zeiten hindurch Männer ehelos blieben, während doch jene Veranlassung dazu durch allerhand wirtschaftliche Veränderungen im Volksleben sich verlor, kam auch der Sinn des ... stalte dem Volksbewufstsein abhanden, und ... stolz nahm seinen Platz ein.

Zum Kapitel Städtewesen im Mittelalter bieten sich Bürgermeister, eigentlich Burgmeister, Pfahlbürger von *faubourg* als Bürger der Vorstadt oder Schutzbürger, Weichbild, welches das an der Flurgrenze aufgestellte Bild des Ortsheiligen bezeichnet. Wie man sich belustigte, zeigt das Schembartspiel von *schemen,* d. i. Maske, irrig als Schönbartspiel gedeutet. Zur Beleuchtung des Rechtswesens im Mittelalter können Wergeld, das ist Geldbufse für einen getöteten Mann — *wër* = Friedhof, ein um die Kirche gelegener, umfriedigter Platz, der mit Schutzgewähr für Verfolgte ausgestattet war, — Oberacht als die über jede andere greifende, kaiserliche Acht, und Westfalen als das Land der roten Erde, wo die heilige Feme ihre Sitzungen auf roher Erde abhielt, dienen. Damit fallen dann gleichzeitig die irrigen Beziehungen des Wergeldes auf wehren, der Oberacht auf aber, der roten Erde auf die rote Farbe dahin, wenn auch bei Friedhof die Deutung des Fried ... auf den Frieden der Toten an diesem Platze neben der ursprünglichen Bedeutung geduldet werden mag. Hierbei sollen gleich das seltener im Volksmunde auftretende Kirchsprengel neben dem häufigeren Kirchspiel der Schriftsprache Erwähnung finden, weil sie zur Illustration des kirchlichen Lebens dienen. Bei diesem klingt irrtümlich der Gedanke an Spiel, bei jenem der an

Sprengel[1]) an, den man sich etwa als Bild des Gebietes einer Kirche nebst ihren eingepfarrten Dorfschaften denken mag. Vielmehr erinnert das eine an das Weihwasser des katholischen Priesters, der seinen Kirchenbezirk weihend und segnend durchzog; dem andern wohnt ein mehr evangelischer Geist inne, denn ... spiel ist das alte *spel* = Wort, gleich dem ... spiel in Beispiel, dem alten *bîspel.* Bezeichnend hat hier das Wort, dort das Weihwasser den Namen für das Gebiet des geistlichen Hirten abgegeben. An die Gewohnheit der Zünftler, sich räumlich zusammenzuschliefsen, erinnern in Frankfurt die Schnurgasse, eigentlich Schnurrengasse nach dem Schnurren der Webstühle genannt; in Nürnberg die Ludergasse, verstümmelt aus Loder, das sind die Loden- oder Tuchbereiter. Die Bettschlagergasse ist ursprünglich die Gasse der Beckenschlager oder Kupferschmiede, die Irrergasse wurde von den *irchern* oder Weifsgerbern bewohnt. Das Kriegswesen betreffen Armbrust und Landsknecht. Der Augenschein lehrt, dafs jenes Kriegsgerät nicht mehr Anspruch als manches andere auf den Arm machen kann; die mifsverstandene *arcubaliste* = Bogenwurfmaschine wurde zur Armbrust. Nicht selten hat man im Landsknecht einen Lanzknecht gewähnt, während er, ohne gerade mit Lanzen bewaffnet zu sein, als Krieger im Dienste eines Landesherrn stand.

Für den deutschen Sprachunterricht bleiben von den volksetymologischen Wortbildungen diejenigen zu eingehender Besprechung übrig, welche er innerhalb seiner Grenzen antrifft, wie das berühmt gewordene Beispiel Erlkönig oder die Lawine als Löwin bei *Schiller.* Ferner würden ihm alte Personennamen zuzuweisen sein, wozu vielleicht Heldennamen der Sage und Dichtung wie Volker, Dietrich, Alarich die Anregung dazu geben. Gerade sie gewähren einen erhebenden Einblick in die Ideale unserer Vergangenheit und lehren die Bedeutung des Namens

---

[1]) In Thüringen bezeichnet man damit die in Spannung versetzte Rute des Vogelfängers.

schätzen im Gegensatze zu den sinnlosen Namen der Gegenwart, die oft nur leerer Schall sind.

Da die volkstümlichen Wortbildungen und -deutungen in den seltensten Fällen alle wesentlichen Seiten ihres sachlichen Inhaltes andeuten, so werden sie wenig oder gar nicht als Ausgangspunkte für eine Unterrichtseinheit dienen können, wie das bei Maulwurf der Fall ist, das sich in der Schriftsprache einen ehrenhaften Platz gesichert hat. Unter der Zielfrage: warum unsere Landbevölkerung den Maulwurf Modwulf d. i. Madenwolf nennt? lassen sich alle charakteristischen Seiten dieses Tieres um die bäuerliche Benennung gruppieren, nach allen ihren Einzelheiten sowohl seine Nahrung als auch sein Körperbau, der dem Leben in der Erde angepafst ist. Am Ende der sachlichen Darbietung und Durchdenkung des Stoffes werden die Kinder angeben können, inwiefern die Bezeichnungen Madenwolf und Maulwurf zutreffen und inwieweit nicht. Damit ist dann auch der Boden geebnet für das Verständnis von Moltwerf, d. i. Erdwerfer, aus dem das heutige Maulwurf hervorgegangen ist. Dagegen aber eignen sich die volkstümlichen Wortbildungen vortrefflich als Aufgaben zu methodischen Übungen, wo sie gleichsam wie Proben zur Lösung wirken, wo sie als beredte, noch lebendige Stimmen aus der Vergangenheit in die Gegenwart herüber rufen, zeitlichen und räumlichen Fernen gröfsere Wahrscheinlichkeit verleihen, den Unterricht beleben, das Gedächtnis unterstützen, den historischen Sinn wecken helfen, das Interesse an sprachlichen Formen beleben, das Wort als Behälter eines Inhaltes schätzen lehren und, was von besonderem Werte ist, alles das kann erreicht werden, ohne dafs irgend ein Unterrichtszweig besonders belastet wird.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza

[redacted]

Die

Willensbildung.

Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung.

Von

Carl Heinr. Hiemesch,
Lehrer in Kronstadt i. Siebenbürgen.

Pädagogisches Magazin. Heft 81.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.

[redacted]

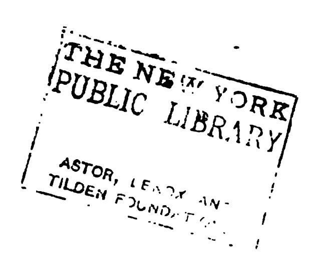
[redacted]

Inhalt.

Seite

Einleitung 1

1. Wesen und Ursprung des Willens 3
2. Zweck und Ziel der Willensbildung 9
3. Möglichkeit der Willensbildung 15
4. Mittel der Willensbildung 28
5. Abschluſs der Willensbildung 40



Einleitung.

»Was eine Kindesseele
Aus jedem Blick verspricht,
So reich ist doch an Hoffnung
Ein ganzer Frühling nicht«

(Hoffmann v. Fallersleben.)

Welche Mutter hätte den Gedanken, den der Dichter in obige Worte gekleidet hat, nicht schon auf ihr Kind bezogen? Welcher Beobachter und Freund der Jugend hätte sich noch nicht veranlaſst gefühlt, von einer Menschenknospe auf die erblühte Blume zu schlieſsen? Die Fälle sind gewiſs selten, wo man des Kindes Zukunft mit Stillschweigen übergeht; vielmehr läſst sich als Regel annehmen, daſs darüber schon frühzeitig Vermutungen angestellt, und an die Entwickelung jedes Knäbleins oder Mägdleins meist hohe Erwartungen geknüpft werden. Gleich seine ersten Bewegungen und geistigen Regungen, seine Anfänge im Denken und Thun werden von den Angehörigen mit groſsem Jubel begrüſst und als Vorboten besonderer Fähigkeiten angesehen. Und jeder weitere Fortschritt sowohl in körperlicher als intellektueller Beziehung giebt stets neuen Anlaſs zu frohen Ausblicken in die künftige Zeit, zu Betrachtungen über das, was kommen wird. Auf diese Art taucht vor dem geistigen Auge all derer, die dem Kinde nahe stehen, ein sonniger, lieblicher Frühling auf, ein Frühling voller Blüten, die reichliche Früchte erhoffen lassen.

Da muſs die Eltern und Lehrer ein Gefühl des Entzückens, zugleich aber der Bangigkeit überkommen, wenn sie die Ausgestaltung solch' herrlich gedachten Lebens

beginnen sollen. Sie fragen sich: Sind wir dazu fähig, können wir zur Erfüllung jener Hoffnungen etwas beitragen? Welche Mittel müssen wir anwenden, um diese hohe und schwere Aufgabe zu lösen? Es drängt sich ihnen angesichts der Thatsache, dafs an vielen ihrer Mitmenschen die Erwartungen, welche man einst von denselben hegte, nicht erfüllt wurden, der Zweifel auf, ob die Arbeit gelingen werde. Man darf sich wahrlich nicht wundern, dafs die Erziehung von jeher den schwierigsten Künsten beigezählt wurde. Wirkt sie doch auf einen Stoff ein, der sich äufserer Gewalt nicht unbedingt fügt, wie etwa der Stein des Bildhauers, die Leinwand des Malers, das Instrument des Musikers. Die kindliche Seele steht eben nie still, sie ist fortwährend selbstthätig und hält sich dabei nicht immer an die Mafsregeln des Erziehers, arbeitet denselben sogar oft entgegen. Das Seelenleben entwickelt sich nach eigenen Gesetzen und nimmt nicht selten einen selbständigen Lauf, trotz ängstlicher Besorgung und Überwachung seitens des Erziehers und ungeachtet der hierbei waltenden Absicht, scheint sich auch wenig von blofsen Ermahnungen oder Ratschlägen beeinflussen zu lassen. Überdies sind die einzelnen Individuen, selbst Geschwister, von einander so verschieden, so abhängig von körperlichen Zuständen, von den Nerven, vom Temperament u. a., dafs der Erzieher ein System nicht auf alle Zöglinge anwenden kann, vielmehr sein Verfahren den verschiedenen Individualitäten anpassen mufs.

Das sind Schwierigkeiten, welche sich der Erziehungsarbeit hindernd in den Weg stellen. Infolge derselben wird der Erzieher aus dem Kinde nie das machen können, was er sich vornimmt. Soll er aber nicht vergeblich sich bemühen, so hat er es vor allem nötig, sich mit den Vorgängen in der Seele im allgemeinen und den geistigen Eigentümlichkeiten seiner Kinder im besonderen vertraut zu machen. Er mufs pädagogische Beobachtungen anstellen und seine Schülerindividualitäten möglichst genau studieren. Läfst er diese Forderung unbeachtet, so gleicht

[redacted]

er demjenigen, der in einer Gegend, die ihm nach Sitten, Gebräuchen und Volkscharakteren fremd ist, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Neuerungen und Reformen durchzuführen gedenkt. Obwohl die Pläne dazu vortrefflich sind und uneigennützige Liebe zur Sache sein Unternehmen begleitet, sieht er es dennoch scheitern, weil er die dort lebenden Menschen und ihre Verhältnisse nicht in Betracht zog. Ebenso wird es dem Erzieher ergehen, wenn er mit gewissen innern Vorgängen des Kindes nicht rechnet. Solchen innern Vorgängen wollen wir nun unsere Aufmerksamkeit zuwenden. —

Jegliche Erziehung gelingt nur in dem Falle, wenn der Schüler ihren Maſsnahmen gegenüber sich wollend verhält, d. h. wenn er so geleitet wird, daſs sein Wille dem Willen des Erziehers entgegenkommt oder, wie Dr. *L. Wiese* [1]) sich ausdrückt, wenn der kindliche Wille zu den Geboten und Verboten aufrichtig »ja« sagt. Auf den Willen kommt es vor allem bei der Erziehung an. Ihn für sich zu gewinnen, wird daher die wesentlichste Aufgabe der Eltern und des Lehrers sein. Die Willensbildung ist aber nicht nur Mittel zum Zweck, sie ist zugleich Selbstzweck. Denn es beruht ja überhaupt der Wert des Menschen in seinem Wollen, und sein Lebensglück hängt zumeist von seinen Willensäuſserungen ab.

Was verstehen wir aber unter dem Willen, und wie entsteht er? Diese Fragen harren zunächst der Beantwortung.

1. Wesen und Ursprung des Willens.

Einer Kette gleich zieht sich durch unser ganzes Leben hin eine ununterbrochene Reihe von Wünschen und Begehrungen. Wir begehren neben den notwendigen Bedürfnissen, wie Speise, Trank, Ruhe, Erholung, Wärme oder Erfrischung, viele andere Dinge, als Reichtum, Anerkennung, Vergnügungen, diese oder jene Person zu

[1]) Die Bildung des Willens, Berlin 1891.

sehen und zu sprechen, dies und das zu thun u. s. w. Eine Begehrung schlieſst sich an die andere an, und während sie der Befriedigung harrt, taucht schon wieder eine andere auf. Mit uns und unsern Verhältnissen nie vollständig zufrieden, geben wir immer neuen Wünschen Raum. Manche derselben werden befriedigt, viele aber nicht.

Unser Begehren ist immer auf einen bestimmten Gegenstand gerichtet, entweder auf ein sinnliches Ding (z. B. Speise, Geld) oder auf ein inneres Gut (z. B. Wissen, Ehre). Nun scheint es, als ob die äuſseren Gegenstände selbst begehrt würden; das ist aber keineswegs der Fall. Wer Durst hat, verlangt allerdings das Getränk; er verlangt es jedoch lediglich darum, weil er sein Durstgefühl damit zu beseitigen hofft. Hätte das Getränk diese Wirkung nicht, so wäre es für den Durstenden ganz wertlos, also nicht begehrenswert. Es ist dem Durstenden eigentlich nicht um das Getränk, sondern um die dadurch bewirkte angenehme Geschmacksempfindung zu thun. Diese ist der wahre Gegenstand seines Begehrens. Wer in der Fremde weilend sich nach der Heimat sehnt, begehrt nicht die Heimat, d. h. ihre greifbaren Natur- und Kunstprodukte, wie Berg, Wald, Dorf, dessen Bewohner, Garten u. a. Sein Streben ist vielmehr darauf gerichtet, die freundlichen Bilder, die in seinem Innern über die Heimat ruhen, also Vorstellungen durch sinnliche Wahrnehmungen aufs neue zu beleben und dadurch zugleich alte Gefühle zu wecken. Wie sollte uns die Heimat auch anders zum Bewuſstsein kommen als durch die Vorstellungen! Es ist leicht einzusehen, daſs nicht die materiellen Gegenstände begehrt werden, sondern die Empfindungen, Vorstellungen und Gefühle, nicht *äuſsere* Objekte, sondern *innere* Zustände. Und da die Empfindungen zu Vorstellungen werden, die Gefühle aus Vorstellungen hervorgehen, können wir kurz *die Vorstellungen als die Objekte der Begehrungen* bezeichnen. Würden sich die Begehrungen auf äuſsere Gegenstände richten, so käme es nie zu einer

[redacted]

Befriedigung derselben, weil kein äufserer Gegenstand in die Seele eindringen oder von dieser angeeignet werden kann.

Es handelt sich hier immer darum, schon vorhandene, aber verdunkelte oder unvollständige Vorstellungen zu gröfserer Klarheit zu heben oder zu erweitern. Der Hungernde z. B. beabsichtigt die Empfindung der Sättigung, die er nur als blofse Reproduktion hat, sich zu verschaffen, also die verdunkelte Vorstellung zu voller Klarheit zu bringen. Der Musikliebhaber wünscht die verdunkelten Vorstellungen gewisser Tonharmonieen und Melodieen aufzufrischen, zu beleben. Besitzt jemand über irgend ein Musikstück keine Vorstellung, weifs er von dessen Existenz noch nichts, dann kann er sein Begehren darauf nicht richten, ebensowenig wie derjenige, welcher überhaupt noch keine Musik gehört hat. Es leuchtet ein, dafs man nur dasjenige begehrt, worüber man schon etwas erfahren, oder was man schon einmal gesehen, gehört oder empfunden hat. Kein Begehren ohne eine Vorstellung des Begehrten. Dies sagen auch die Sprichwörter: »Was ich nicht weifs, macht mich nicht heifs.« »*Ignoti nulla cupido.*« (Auf Unbekanntes ist keine Begierde gerichtet.) So begehren wir eigentlich das, was wir schon haben; doch begehren wir es anders, als wir es haben.

Jede Vorstellung, die unklar oder unvollständig in uns liegt, kann ein Begehren hervorrufen. Den Vorstellungen ist ja das Bestreben eigen, sich auf ihrer anfänglichen Klarheitsstufe zu erhalten, immer auf der Oberfläche des Bewufstseins zu verbleiben. Sie werden aber durch neuere Eindrücke zurückgedrängt, verdunkelt, ohne dafs ihr Streben, wieder emporzukommen und ins Bewufstsein zu treten, verloren geht; dies Streben bleibt ihnen, wenn wir uns desselben auch nicht bewufst sind. Infolge desselben versuchen sie bei günstiger Gelegenheit wieder hervorzutreten und im Kampfe mit anderen Vorstellungen die Herrschaft zu erlangen. Eben dann befinden sie sich im Zustande des Begehrens. Jedes Begehren entspringt dem-

nach — wie *R. Zimmermann*[1]) sich ausdrückt — einem Bedürfnis einer bestimmten Vorstellung, »entweder sich dahin zu erheben, wo sie nicht, oder sich dort zu erhalten, wo sie ist.«

Da die Begierden dem Gedankenkreise entspringen, so ist's nur natürlich, dafs sie mit der Erweiterung des Gedankenkreises zunehmen und mit der Änderung desselben wechseln. Je umfangreicher dieser, desto zahlreicher jene; je kleiner dieser, desto geringer jene. Wer keine Vorstellung über den Luxus und die Vergnügungen des Stadtlebens besitzt, wird genügsam bleiben. Ein Kind, das nie in einem Cirkus war und nichts darüber gehört hat, wird nicht dahin verlangen; aber schon nach dem erstmaligen Besuche desselben wird sich in ihm die Begierde regen, noch öfter hinzugehen. In Robinson wäre das Begehren, in ferne Länder zu ziehen, nicht erwacht, wenn er nicht täglich die Schiffe am Hafen beobachtet und nichts über jene fernen Länder gewufst hätte.

Das Begehren ist von Gefühlen begleitet. Diese sind eben mit den Vorstellungen innig verbunden und tauchen mit ihnen zugleich auf, und zwar sind es zunächst unangenehme Gefühle, die sich nach der Befriedigung in angenehme verwandeln. Die Erfahrung zeigt uns indessen, dafs nicht immer blofs das Angenehme begehrt, das Unangenehme verabscheut wird. Denken wir an die vielen Verlockungen, die gewifs angenehme Gefühle in Aussicht stellen und denen der feste Charakter keine Folge leistet. Dagegen ist unser Sinnen und Trachten manchmal auf Unangenehmes gerichtet, z.B. die Erfüllung einer sauern Pflicht.

Man teilt die Begehrungen ein in sinnliche und in intellektuelle; bei jenen liegen die ersten Antriebe im Leibe, bei diesen im Inhalte der Vorstellungen. Sie können bleibend oder vorübergehend sein. Die bleibenden sinnlichen Begehrungen nennt man Triebe (Nahrungstrieb, Erhaltungstrieb, Bewegungstrieb, Geschlechtstrieb).

---

[1]) Philosophische Propädeutik, Wien 1860.

Tritt zur Begehrung die Überzeugung hinzu, dafs das Begehrte erreichbar sei, so heifst dieser Seelenzustand *Wollen*. Aus der grofsen Masse der Begehrungen des Menschen nimmt nur ein Teil die Form des Wollens an. Wenn ich etwas will, so glaube ich an dessen Erreichung. Was ich von vornherein nicht für durchführbar halte, kann ich nicht wollen; das wünsche ich höchstens. Doch kann ich selbst Unmögliches wollen, wenn es mir als möglich erscheint, wenn ich es zu erzwingen hoffe. So *will* das kleine Kind aus ein paar Steinen ein Haus bauen, denn es hält es für möglich. Das unverständige Kind will infolge dieser Leichtgläubigkeit sehr viel, der erfahrene Mann dagegen wenig. Dies Wenige ist aber meist auch wirklich erreichbar. Denn er denkt vorher über die Mittel, welche die Erreichung herbeizuführen im stande wären, nach, vergegenwärtigt sich eventuelle Hindernisse, zieht den Zweck des Begehrens in Betracht; kurz, er stellt eine *Überlegung* an. Der Vorgang ist hierbei folgender: Angeregt durch die Begehrung tauchen verwandte Vorstellungen in unserm Innern auf und erheben ihre Stimme für oder gegen den begehrten Gegenstand. Während die eine im Vordergrunde des Bewufstseins steht und schon den Ausschlag zu geben scheint, tritt plötzlich eine andere, ihr vielleicht entgegengesetzte auf, unterdrückt jene und steigt empor. Dies fortwährende Wogen und Drängen verursacht den unbehaglichen Zustand des Zweifels. In der Seele spielt sich gleichsam ein Kampf ab, der um so gewaltiger ist, je ungleichartiger die einzelnen beteiligten Vorstellungen sind, je weniger Einheit und Zusammenhang zwischen ihnen vorhanden. Geordnete Gedankenreihen jedoch, wie sie der wirklich Gebildete besitzt, bewirken eine ruhige, bald zum Abschlufs gelangende Überlegung. Der Abschlufs findet statt, wenn eine Vorstellungsgruppe über die andere das Übergewicht bekommt. Dementsprechend fällt dann gewöhnlich der *Entschlufs* aus. — Zu einer Überlegung gehört somit aufser einem Schatz von Vorstellungen auch Urteilskraft, also ein ge-

wisser Bildungsgrad. Man sieht, wie wichtig und notwendig die Vorstellungen und ihre Beziehungen zu einander für die Willensbildung sind.

Unsere bisherige Untersuchung ergiebt: Das erste im Willensprozesse ist das Begehren, das zweite die Überlegung, der als drittes der Entschlufs folgt. Begehren und Überlegung, folglich auch das eigentliche Wollen wurzelt im Gedankenkreise und richtet sich auf solche Vorstellungen, die wir unvollständig oder auf niederer Klarheitsstufe schon besitzen und die uns angenehm oder wertvoll erscheinen. Aus jeder derartigen Vorstellung kann sich ein Begehren entwickeln. Je umfangreicher daher der Gedankenkreis, desto zahlreicher sind die Begehrungen und Wollungen. Aber je gereifter der Verstand, je schärfer die Urteilskraft und je geordneter der geistige Besitz, desto zielbewufster und einheitlicher wird das Wollen sein.

Beim Kinde, welches noch nicht im Besitze der Sprache ist, äufsert sich der Wille in den Bewegungen. Um daher zu ermitteln, wann der Wille entsteht, müssen wir sehen, welches die ersten gewollten Bewegungen des Kindes sind. In den ersten Monaten seines Lebens hat es keinen Willen, denn seine Bewegungen sind noch unbewufst und mechanisch. Diese Bewegungen sind dreifacher Art: Impulsive Bewegungen, die aus innern Ursachen hervorgehen, wie Strecken, Beugen, Zappeln der Arme und Beine, Gesichtsbewegungen; — Reflexbewegungen, welche durch äufsere Reize entstehen, z. B. Schliefsen der Augen bei zu hellem Lichte, Husten, Niesen, Lachen beim Kitzel, Weinen vor Schmerz, Drehen des Kopfes nach der Richtung, woher ein Schall kommt; — Instinktbewegungen, welche angeerbt sind und durch eine Empfindung veranlafst werden, z. B. das Saugen. Bei allen Bewegungen dieser Art fehlen Vorstellungen. So lange das Kind über Vorstellungen nicht verfügt, führt

[redacted]

es nur solche unwillkürliche Bewegungen aus. Eine andere Gruppe von Bewegungen sind die Nachahmungen, wohin insbesondere die Lautnachahmungen, aus denen sich das Sprechen entwickelt, gehören. Sie werden durch Vorstellungen veranlafst. Das Kind mufs sich, bevor es etwas nachahmt, das Nachzuahmende vorstellen können. Ein hirnloses Kind kann, weil es keine Vorstellungen hat, nie etwas nachahmen.[1]) Der Nachahmung geht noch etwas voraus. Die Vorstellung des Nachzuahmenden wird auf den eigenen Körper bezogen, es findet eine kurze Überlegung statt. Dann darf keine andere Vorstellung sich einschieben, weil sonst die Aufmerksamkeit abgelenkt und die Nachahmung unterbleiben würde. Eine Nachahmungsbewegung kommt also zu stande: 1. wenn eine Vorstellung davon im Bewufstsein ist; 2. wenn die Vorstellung auf den eigenen Körper bezogen wird (Überlegung) und 3. wenn ihr keine hemmenden Vorstellungen entgegentreten. Darin finden wir die Merkmale der Willensbildung. In den Nachahmungsversuchen liegen somit die ersten Äufserungen des Willens. Wenn das Kind etwas nachzuahmen beginnt, fängt es auch an zu wollen. — Hier haben wir einen neuen Beweis dafür, dafs das Wollen aus Vorstellungen seinen Ursprung nimmt.

2. Zweck und Ziel der Willensbildung.

Die Willensbildung ist ein wesentlicher Teil der allgemeinen Bildung. Der Betrachtung über Zweck und Ziel der Willensbildung mufs daher die Beantwortung der Frage vorausgeschickt werden: Was versteht man denn unter Bildung überhaupt?

Da ist auseinander zu halten, was im gewöhnlichen Leben mit dem Worte »Bildung« gemeint wird, und das eigentliche Wesen der Bildung. Wir haben es hier mit zwei grundverschiedenen Begriffen zu thun. Im gewöhn-

[1]) *W. Preyer,* Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit. Deutsche Verlagsgesellschaft, 1893.

lichen Leben bezeichnet man als Bildung folgendes: Richtiges und feines Benehmen im Verkehr, möglichst vielseitige Kenntnisse, welche den Menschen befähigen, über alles, wovon in einer Gesellschaft die Rede ist, mitsprechen zu können, ferner Kenntnis fremder Sprachen, besonders der französischen, und im Zusammenhange damit richtiger Gebrauch von Fremdwörtern. Wer diesen Forderungen Genüge leistet, gilt für gebildet. Als Voraussetzung kommt dann noch hinzu, dafs der Betreffende eine höhere Schule besucht habe. Er mufs mindestens das Gymnasium absolviert haben, um den »gebildeten« Ständen beigezählt zu werden. Eine grofse Rolle spielt bei dieser Abschätzung der Beruf, den man im Leben ausübt. Wer da nur ein Gewerbe treibt und am Schmiedeofen oder an der Hobelbank seine Tage zubringt, darf eine Aufnahme in die sog. gebildeten Kreise nicht beanspruchen.

Sehen wir nun, welches das eigentliche Wesen der Bildung ist. Nach der Etymologie des Wortes bedeutet Bildung Gestaltung eines Stoffes oder organischen Wesens. Jedes organische Wesen gestaltet und entfaltet sich aber nur von innen heraus. Daher kann auch die Bildung des Menschen, dieses organischen Wesens, blofs eine Entwickelung von innen heraus sein. Dieselbe findet nicht statt, wenn man dem menschlichen Geiste allerlei Kenntnisse (Wörter, Regeln, Formeln) von aufsen zuführt und in seinem Gedächtnisse anhäuft. Das ist Mörtel, den man an die Wand wirft, um die darin befindlichen Löcher und Unebenheiten zu verdecken. Da kommt blofs Scheinbildung zum Vorschein; angenehm fürs Auge, auf den ersten Blick bestechend und doch nichts als äufserer Anwurf. Die eigentliche Bildung erfolgt, wenn die gebotenen Bildungsstoffe im Innern zu selbständigen Urteilen und einer einheitlichen Lebensanschauung verarbeitet und in lebendige Kräfte umgewandelt werden; wenn die neuen Stoffe dem geistigen Besitze sich assimilieren, ähnlich jenem Vorgang, wie die Speisen, die der Mensch zu sich nimmt, ins Blut übergehen und dadurch den Körper

[redacted]

kräftigen und stärken. Bildung ist somit Ausgestaltung des Innenlebens, geistiges Wachstum. Nach dieser Auffassung werden wir unter den Menschen, die keine höhere Schule durchgemacht haben, ebenso Gebildete antreffen, als unter denen mit Universitätsstudien; kommt es doch nicht auf die Masse des Stoffes, sondern auf den Wert und die innere Form an.

Aus dem Begriff der Bildung folgern wir, dafs sie, weil sie von innen heraus sich entwickelt, dem Menschen nicht aufgezwungen werden kann. »Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt.« Jeder Lehrer macht die Erfahrung, dafs das Lehrziel durch Gebote, Drohungen oder Hiebe sich nicht erreichen läfst. Für die Bildung des Willens gilt dasselbe. Man kann ihn durch äufsere Mittel nicht abändern und bessern, er gestaltet sich infolge innerer Vorgänge selber. Der Erzieher ist nicht fähig, die Willensbildung seiner Zöglinge aus eigener Macht durchzuführen, welche Mittel er immer anwenden möge. Er vermag aber — wir wollen es vorläufig annehmen — auf den Willen einzuwirken, ihn zu beeinflussen, ihn in bestimmte Bahnen zu lenken. Die thatsächliche Ausgestaltung ist dann Sache des Innenlebens.

Warum fordern wir nun, dafs der Erzieher auf die Willensbildung, die sich ja auch ohne ihn vollzieht, seinen Einflufs ausübe? Die Erfahrung zeigt, dafs nicht jedes Wollen gut ist, am wenigsten das des ungebildeten Menschen; auch begegnen wir oft mangelndem Willen, woraus allerlei sittliche Fehler hervorgehen. Es sei namentlich erinnert an Eigensinn, Trotz, seelische Verdorbenheit, Mangel an Beherrschung, Laune, innere Zerstreutheit, Unselbständigkeit: lauter krankhafte Willenserscheinungen. Wie sehr ein derartiger Zustand geeignet ist, des Menschen Leben zu verbittern oder gar sein Lebensglück zu zerstören, kann derjenige am besten ermessen, dem in der eigenen Familie oder unter Freunden solche Fälle begegnet sind. Wie recht hat *W. Preyer,* wenn er den Willen als die gröfste Macht auf Erden bezeichnet. Ein schwacher

Mensch, welcher einem andern unterliegt, darf sich nicht wundern, »wenn es ihm nicht nach seinem Sinne geht, sondern wie dem Spielball, der geworfen wird.«[1]) Die Erziehung hat aus diesem Grunde eine äufserst wichtige Aufgabe zu erfüllen; sie hat dafür zu sorgen, dafs der schlechte Wille gebessert, der schwache gekräftigt werde, sie hat also die rechte Willensbildung zu fördern. Und damit kommen wir auf das *Ziel der Willensbildung.*

Wir müssen uns ein Wollen denken, das der sittlichen Beurteilung in jeder Hinsicht genügt und daher als Musterbild, als Ideal hingestellt werden kann. Welches sind die Kennzeichen eines solchen Wollens? Bei der Prüfung und Abschätzung der einzelnen Willensäufserungen sind wir genötigt, von einer Gruppe derselben hier abzusehen, nämlich von jenen, welche lediglich auf die Erhaltung, Pflege und das Wohlbefinden des eigenen Körpers, auf persönliche Vergnügungen und Genüsse hinzielen, also kurz die eigene Person betreffen. Diese Strebungen sind zwar für den menschlichen Körper, für seine gesamte Entwickelung notwendig, kommen aber hier nicht in Betracht, weil sie, solange sie auf das Wohl und Wehe der Nebenmenschen in keiner Weise Bezug nehmen, der sittlichen Beurteilung nicht unterliegen. Sie haben folglich auch keinen *sittlichen Wert.* — Der Beweggrund eines *sittlichen Wollens* mufs die reine *Selbstlosigkeit* sein; d. h.: das Gute werde darum gewollt, weil es gut ist, ohne irgend welche Nebenabsichten. Der Mensch frage sich nicht: Bringt mir dies und das einen Vorteil, oder bringt es meinem Namen Ehre? Auch sei nicht die Hoffnung auf innere Befriedigung oder auf ein angenehmes Gefühl die Triebfeder seiner Handlungen. Jede gute That, gleichviel ob grofs oder klein, ob eine Rettung aus Feuersgefahr oder eine noch so geringe Aufmerksamkeit, gefällt nur dann unbedingt, wenn das eigene Ich dabei zurücktritt, während ein interessiertes Handeln Mifsfallen erregt.

---

[1]) *Preyer,* Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit. 1893.

[redacted]

Woher wissen wir aber in jedem einzelnen Falle, ob unser Wollen gut oder böse sei? Das sagt uns die innere Stimme. Für dieselbe giebt es noch andere Bezeichnungen: bessere Einsicht, gesetzgebender Wille, Gottes Wille. Diese Stimme macht sich bei allen unsern Überlegungen bemerkbar, sie fördert jede gute Sache und warnt vor jeder bösen That. Sie ist unser zweiter, unser besserer Wille. Mithin tragen wir eigentlich zwei Willen in uns, den eigenen und den Willen Gottes. »Es ist eine seit Jahrtausenden beobachtete Thatsache der inneren Erfahrung, daſs wir wirklich in einer Person zwei Willen finden, von denen der eine gebietet, der andere folgt oder nicht folgt.« *(Ziller.)* Unter denselben entsteht oft Streit. Der eine — die innere Stimme — wendet sich dem Guten zu, während der eigene Wille vielleicht einer Verlockung Folge leisten möchte. Nun handelt es sich darum, daſs der letztere in Übereinstimmung mit jenem gebracht werde. Wir sollen mit Christus sagen können: »Ich suche nicht meinen Willen, sondern deſs, der mich gesandt hat.« Wir sollen aufrichtig beten: »Dein Wille geschehe wie im Himmel also auch auf Erden.« Thun wir das, d. h. ordnen wir unser Sinnen und Trachten den sittlichen Forderungen unter, so kommt es uns in der Empfindung eines guten Gewissens zum Bewuſstsein; beim Gegenteil treten die Qualen innern Zwiespaltes auf, die Gewissensbisse. Die Übereinstimmung mit dem Willen Gottes ist das zweite Kennzeichen eines sittlichen Willens.

Das dritte Kennzeichen ist die Stärke und der Umfang desselben. Beide Eigenschaften müssen ihm eigen sein; denn ist er nicht kräftig genug oder nicht beharrlich, so kann er den sinnlichen Trieben doch leicht unterliegen, so sehr auch die innere Stimme des Gewissens dagegen Einsprache erhebt, oder er kann gar nicht zur That reifen.[1]) Wie oft bleibt reiche Begabung

---

[1]) Dr. *L. Wiese,* Die Bildung des Willens, Berlin 1891, S. 28: »Ein Wille ohne Ruhe und Festigkeit besteht keine Proben, und wird zur täglichen Anklage; er will dies oder das, aber nicht zu-

wirkungslos, weil kein fester Wille da ist, der ihr Bahn bricht. Und dann glaubt man, es fehle an Talent, wo es eigentlich an Willen fehlt. Wenn man diesbezüglich die grofsen Männer der Vergangenheit und Gegenwart sich vorhält, wird man zur Überzeugung gelangen, dafs hervorragende Thaten immer durch Willensenergie erreicht wurden. Der kräftigere Wille hat mehr sittlichen Wert als der schwächere. Und deshalb mufs unser Streben auf Erhöhung der Willenskraft gerichtet sein; wir nennen insbesondere die Thatkraft, welche Hindernisse und Schwierigkeiten zu überwinden vermag, Ausdauer, Mut, Begeisterung für alles Hohe und Schöne, Energie, Tapferkeit etc.

Das Ziel der Willensbildung läfst sich sonach in die Worte fassen: Selbstlosigkeit, Übereinstimmung des eigenen Willens mit dem Willen Gottes und Erhöhung der Willenskraft.

Den konkreten Ausdruck dieses Zieles finden wir im Leben und Wirken unseres Heilandes. Es wäre wohl vielen Eltern und Erziehern, besonders aber den Zöglingen schwer, die allgemeinen sittlichen Grundsätze, die Ideen, die wir eben auf abstraktem Wege gefunden haben, stets richtig anzuwenden und im geeigneten Momente sich zu vergegenwärtigen; das Lebensbild Jesu Christi aber ist jedem, auch dem einfachsten Menschen verständlich und prägt sich ihm so tief ins Herz ein, dafs es sein Leitstern sein wird jederzeit und in allen Lagen des Lebens.[1]

---

gleich das, was die unerläfsliche Bedingung dazu ist, und nicht das, was damit zusammenhängt und notwendig daraus folgt: es ist kein Wille mehr, sondern ein kraftloses Wünschen und Mögen, wobei schliefslich die Gewohnheit oder der Leichtsinn und die Begierde den Sieg behält.«

[1]) »Sollen die Ideen solche Macht gewinnen, dafs sie den Willen des Zöglings beherrschen, dann müssen sie sich in einer natürlichen Gestalt verkörpert darstellen. An diese wird sich der Zögling i. a. weit leichter, inniger und fester anschliefsen, als an eine Reihe von Musterbildern des Willens, mögen diese auch noch so hehr und rein gedacht werden.« Dr. *W. Rein,* Erziehungsziel (im »Encyklopädisch. Handbuch der Pädagogik«). Langensalza, Herm. Beyer & Söhne, 1895.

Daher fühle sich der christliche Erzieher verpflichtet, zunächst über die Persönlichkeit und das Wirken Jesu sich selbst ein deutliches Bild zu verschaffen, und dies sodann anschaulich, klar und wahr in die kindliche Seele hinein zu pflanzen, vor allem den Heiland so darzustellen, dafs die Schüler an ihn glauben. Ist dies der Fall, dann werden die Schüler die rechten Wege gehen und das Ziel, dem sie nachstreben sollen, nie aus dem Auge verlieren.

3. Möglichkeit der Willensbildung.

Wenn der Willensbildung ein Ziel gesteckt wird, so liegt darin zugleich eine Aufforderung an den Erzieher, die Erreichung dieses Zieles anzustreben. Als selbstverständliche Voraussetzung gilt hierbei, dafs der Erzieher eine Beeinflussung des Willens für möglich halte, kann er doch nur in diesem Falle Aussicht auf Erfolg haben. Darum mufsten wir den Ausführungen des vorigen Kapitels die Annahme zu Grunde legen, der Erzieher sei im stande, auf den Willen anderer einzuwirken, ihn in bestimmte Bahnen zu lenken. Nun sind wir den Beweis hierfür schuldig; derselbe ist ja für unsere Untersuchung überaus notwendig.

Es giebt nämlich philosophische Lehren, welche die Möglichkeit der Einflufsnahme auf den Willen ausschliefsen. Wir wollen zwei der wichtigsten dieser Lehren mit Bezug auf unsern Gegenstand zu beleuchten suchen.

Joh. Gottl. Fichte entwickelt im ersten Buche seiner Schrift über »Die Bestimmung des Menschen« ein System, das zwar nicht seiner eigenen Überzeugung entspricht, indessen scharf durchdacht und scheinbar folgerichtig aufgebaut ist. *Fichtes* Gedankengang ist folgender:

Wenn ich unter den Gegenständen meiner Umgebung Umschau halte, so drängt sich meiner Beobachtung zweierlei auf: ich finde erstens, dafs alle Gegenstände bestimmte Eigenschaften und Merkmale haben, wodurch sie sich von einander unterscheiden, und zweitens, dafs sie in der fort-

eilenden Natur einer steten Verwandlung unterworfen sind. Von einem Augenblicke zum andern verändert sich alles um mich her, und wenn ich den gegenwärtigen Moment auffasse, ist er, während ich über seine Beschaffenheit rede, schon entflohen und anders geworden, und ehe ich ihn auffafste, war er gleichfalls anders. Diese Veränderungen geschehen nicht zufällig, sondern sind die Folgen von wirksamen Ursachen. Nun frage ich: Worin bestehen jene Ursachen, oder warum hat die Natur unter den unendlich mannigfaltigen Formen und Ordnungen, die sie annehmen kann, jetzt gerade diese angenommen und keine andere? Die Antwort lautet: Weil die Beschaffenheit der Natur im eben vorhergegangenen Momente derart war, dafs die gegenwärtige als notwendige Folge eintreten mufste. Wäre also kurz vorher irgend etwas um das mindeste anders gewesen, als es war, so würde auch gegenwärtig irgend etwas anders sein, als es ist. Dieser Moment hing ab von dem, der ihm vorherging, letzterer abermals von seinem vorhergehenden und so aufwärts ins Unbestimmte fort. Die gewesene Beschaffenheit der Natur war mafsgebend für die jetzige, die jetzige ist's für die zukünftige. Hierzu führt *Fichte* nachstehendes Beispiel an, das übertrieben erscheinen mag, aber die ausgesprochene Wahrheit treffend illustriert. »Mache, wenn du willst den Versuch mit diesem Körnchen Flugsandes, das du erblickst. Denke es dir um einige Schritte weiter landeinwärts liegend. Dann müfste der Sturmwind, der es vom Meere hertrieb, stärker gewesen sein, als er wirklich war. Dann müfste aber auch die vorhergehende Witterung, durch welche dieser Sturmwind und der Grad desselben bestimmt wurde, anders gewesen sein, als sie war, und die ihr vorhergehende, durch die sie bestimmt wurde; und du erhältst in das Unbestimmte und Unbegrenzte hinauf eine ganz andere Temperatur der Luft, als wirklich stattgefunden hat, und eine ganz andere Beschaffenheit der Körper, welche auf diese Temperatur Einflufs haben, und auf welche sie Einflufs hat. Wie kannst du wissen, ob nicht

[redacted]

bei derjenigen Witterung des Universum, deren es bedurft hätte, um dieses Sandkörnchen weiter landeinwärts zu treiben, irgend einer deiner Vorväter vor Hunger, oder Frost, oder Hitze würde umgekommen sein, ehe er den Sohn erzeugt hatte, von welchem du abstammest? Dafs du sonach nicht sein würdest, und alles, was du in der Gegenwart und für die Zukunft zu wirken wähnest, nicht sein würde, weil — ein Sandkörnchen an einer andern Stelle liegt.« — Auch der Mensch ist als Glied in dieser Kette dieser strengen Notwendigkeit unterworfen und wird, da er ja ein Teil der Natur ist, ebenfalls durch die allgemeine Naturkraft bestimmt. Zwar fühlt er sich in vielen Begebenheiten seines Lebens als ein selbständiges, freies Wesen; doch geht es ihm wie dem Baume, der, wenn er Bewufstsein hätte, sich auch frei finden würde. Und aus welchem Grunde? Weil er ungehindert wachsen, seine Zweige verbreiten, Früchte hervorbringen kann. Ist das aber etwas anders, als was die Natur fordert? Was er thut, will ja gerade die Natur; sie zwingt ihn gleichsam dazu. Wie die Naturkraft Gedanken hervorbringe, läfst sich leider nicht erklären. Aber läfst sich etwa erklären, wie sie die Bildung einer Pflanze, die Bewegung eines Tieres hervorbringe? Keineswegs. Der Geist des Menschen entwickelt sich nach dem Gesetze der Naturnotwendigkeit. »Alles was ich je bin und werde, bin ich und werde ich schlechthin notwendig.« — Was versteht man in diesem Lehrgebäude unter jener Erscheinung, die wir Willen nennen? Nichts anderes, als das Innewerden dessen, dafs eine der Naturkräfte in uns wirksam ist. Wenn ich sage: Ich will jetzt arbeiten, — so heifst das nicht: ich selbst will, sondern es heifst: ich empfinde, dafs eine höhere Kraft in mir will. Ist sie dieselbe, die uns mit der Pflanze oder dem Tiere gemein ist, dann entsteht ein niederes Begehren und Wollen; kommt sie uns Menschen allein zu und ist nur unserer Natur gemäfs, kann das Wollen ein höheres genannt werden. Aus dem Kampf der streitenden Kräfte geht der Sieg der einen, der Willens-

entschlufs, hervor; und dies auf streng gesetzmäfsige Weise so dafs die Natur, wenn sie reden könnte, aus dem Zusammenhang der Dinge alle Handlungen voraus anzugeben im stande wäre.

Über die gewonnenen Ergebnisse äufsert sich *Fichte* in folgenden Worten: »Mich zu etwas anderem zu machen als wozu ich durch die Natur bestimmt bin, dies kann ich mir nicht vornehmen wollen, denn ich mache mich gar nicht, sondern die Natur macht mich selbst und alles was ich werde.« »Bestimmt sie mich zu einem Thoren und Lasterhaften, so werde ich ohne Zweifel ein Thor und ein Lasterhafter werden; bestimmt sie mich zu einem Weisen und Guten, so werde ich ohne Zweifel ein Weiser und Guter werden.« Doch da ihn ein solches System nicht befriedigt, beginnt er an der Haltbarkeit desselben zu zweifeln. »Warum — ruft er voll Wehmut aus — mufs mein Herz trauern und zerrissen werden von dem, was meinen Verstand so vollkommen beruhigt? . . . Dafs ich bestimmt sein sollte, ein Weiser und Guter, oder ein Thor und Lasterhafter zu sein, dafs ich an dieser Bestimmung nichts ändern, von dem ersteren kein Verdienst und an dem letzteren keine Schuld haben sollte, — dies war es, was mich mit Abscheu und Entsetzen erfüllte.« »Kalt und tot dastehen und dem Wechsel der Begebenheiten nur zusehen, ein träger Spiegel der vorüberfliehenden Gestalten — dieses Dasein ist mir unerträglich, ich verschmähe und verwünsche es.«

Nach dieser Lehre kann von einer Einwirkung auf den Willen durch Erziehung keine Rede sein. Wird jede menschliche Handlung durch ihr vorhergegangene Handlungen genau festgestellt, so wäre es vergebliche Mühe, daran das geringste ändern zu wollen. »Es ist — dieser Lehre zufolge — nur ein Schein, wenn man sich einbildet, es gebe eine selbständige Wirksamkeit, die einen Einflufs gewinnen könnte auf den kindlichen Geist. Was sie durch ihre Absichten zu bewirken scheint, ist immer die Folge eines unabänderlichen, absichtslosen Schicksalgesetzes.«

(Ziller.) Ob wir die Fähigkeit besitzen, die Jugend zu bilden und zu belehren, oder ob sie uns fehlt, dürfte demnach gleichgiltig sein, würde auch ebensowenig von uns selbst abhängen, als dafs wir den Lehr- und nicht einen anderen Beruf erwählt haben. Unter solchen Umständen brauchten wir wahrlich über eine bessere Jugenderziehung weiter nicht nachzudenken, wir könnten jeden bei seiner bisherigen Lehrweise lassen und dürften uns nicht weiter einbilden, jemals eine Vervollkommnung der Methode herbeizuführen. Derjenige Lehrer thäte das Richtige, der die Sache gehen läfst, wie sie eben geht, der seine Schulstunden abhält, so gut oder schlecht er es vermag und sich nicht unterfängt, in die allgemeine Weltordnung mit seinem ohnmächtigen Geiste einzugreifen. —

Wenden wir uns ab von dem trüben, trostlosen Bilde, das sich uns da entrollt! Gehen wir in unserer Untersuchung weiter, vielleicht treffen wir ja auf etwas mehr Sonnenschein. Der Lehre von der Vorherbestimmung oder dem Fatalismus, wie die eben entwickelte genannt wird, steht jene gegenüber, welche absolute Willensfreiheit verkündet, nämlich die Lehre von der Willkür. Sie findet den Menschen unabhängig sowohl von äufseren Ursachen, wie Umgebung, Erlebnissen, Ort und Zeit, als von inneren, wie Wert oder Unwert, Nützlichkeit oder Schädlichkeit des Erstrebten. Der Mensch bestimmt nach ihr jede seiner Handlungen durch selbständige, willkürliche Entschlüsse und könnte sich in dem Augenblicke, wo er sich für etwas entscheidet, mit Leichtigkeit auch anders entscheiden. Indem hier der Wille von aller Notwendigkeit frei erscheint, macht sich zwischen beiden Lehren ein schroffer Gegensatz bemerkbar. Während beim Fatalismus das jedesmalige Wollen dem Ergebnis einer Rechenoperation gleicht, ist dasselbe bei der Willkür Anfangsglied, Ausgangspunkt, dem nichts vorausgegangen ist. Der Schein spricht sehr für dieselbe. Da sich bei den meisten Willensentschlüssen schwer oder gar nicht ermitteln läfst, ob irgend eine Ursache den Menschen so beeinflufst habe,

dafs notwendigerweise die erfolgte Entscheidung hat eintreten müssen, keine andere hätte eintreten können, glaubt man zur Annahme eines absolut freien Willens berechtigt zu sein. Man hält die Entscheidung bei der Wahl für freie Selbstbestimmung, sofern die Motive nicht nachgewiesen sind und leugnet daher kurzweg das Vorhandensein der letztern. Aufserdem nimmt die Willkür verschiedene Gründe für sich in Anspruch; zunächst die an sich richtige Thatsache, unser geistiger Besitz und damit auch der Wille werde uns — entgegen den Behauptungen des Fatalismus — nicht von der äufsern Natur einfach übermittelt, sondern müfste erarbeitet werden. Wieso? — Nichts, kein einziges Merkmal von den äufsern Dingen dringt in die Seele ein. Man sagt zwar: Bäume, Häuser, Menschen wirken auf unsere Sinnesorgane, um schliefslich als Vorstellungen in die Seele einzuziehen. Das eine ist wohl richtig, dafs sie als Reize unsere Sinne erregen, mehr aber vermögen sie nicht über uns. Unsere Seele bildet sich aus den blofsen Erregungen selber ihre eigene Welt. Wir sehen ja nichts so, als es draufsen existiert, sehen dazu viel mehr noch, als draufsen existiert. Die Farbe, die wir rot nennen, haftet nicht am Dinge, sondern wird durch Ätherschwingungen in uns hervorgerufen, ebenso Licht und Schatten. Beim Sehen von Flächen ist die Seele gleichfalls thätig; sonst würden die Farben, z. B. rot, blofs als Punkte uns erscheinen. Weil die Seele räumlich nicht ausgedehnt ist, nimmt sie Flächen in sich nicht auf, sondern verbreitet selber sowohl Farben, wie das Glatte und Rauhe, Glänzende und Matte über ganze Flächen. Wie wir die Aufsendinge sehen, ob bis ins Einzelne deutlich oder im ganzen unklar, ob in rosigem Lichte oder in düsterer Färbung, ist durch uns selbst bedingt. Auch hören wir viel mehr, als draufsen ertönt, denn draufsen ist alles still und stumm, geräusch- und klanglos. Die Schallwellen an sich sind eben keine Töne. Ebenso ist's mit dem Geschmack und Geruch. Der süfse Geschmack des Zuckers z. B. oder der

Wohlgeruch der Rose ist keineswegs in den Dingen selbst; Geschmack und Geruch werden in unserm Innern erzeugt, befinden sich also nur in uns. Wir kommen zu dem Schlusse: Die ganze Welt, die wir um uns her vielfach bewundern, ist eigentlich ein Produkt unseres Geistes, existiert für uns nur insofern, als wir sie uns vorstellen; ohne unsere Vorstellungen besteht sie für uns gar nicht. Wie sollten wir demnach — heifst es nach den Folgerungen der Willkür — von ihr, die aus uns hervorgegangen, abhängig sein! Sie ist es vielmehr von uns. Und wir brauchen uns nicht mehr zu fürchten und zu ängstigen, dafs unser geistiges Leben wider unsern Willen von dem Strome der draufsen waltenden Naturkräfte mitgerissen, von den uns umgebenden Dingen und deren Wirkungen unterdrückt werde. Nein, unser Verstand beherrscht, wie wir gefunden haben, die Körperwelt. Ist aber der Verstand unabhängig von der äufsern Natur, ist's folglich auch der Wille.

Die Lehre von der Willkür führt noch eine Reihe psychologischer Thatsachen als Beweise für die Richtigkeit ihres Prinzips an: So das Bewufstsein der Schuld, das Gefühl der Reue, deren Vorhandensein uns annehmen lasse, der Mensch hätte sich in einem gewissen Falle auch anders entscheiden können, als er es gethan. Denn fühlt er nach einer That Gewissensbisse, so ist das ein sich selbst gemachter Vorwurf, warum sich sein Wille nicht nach einer andern, ihm offen gestandenen Seite gewendet habe. Die Willkür folgert man weiter aus der Erfahrung, dafs unser Wollen sich nicht immer nach unserer bessern Einsicht, wenn diese oft noch so klar und überzeugend zu uns spricht, ja vielfach gegen dieselbe entscheidet; — aus der freien Schöpfungskraft der Phantasie, bei welcher die Vorstellungen leicht wie im Spiele emporsteigen; — sowie aus der Möglichkeit eines Moralgesetzes, das kein Naturgesetz ist, sondern von unserem Willen ausgeht und aufgestellt wird, als eine Norm, wie der Mensch handeln soll, nicht wie er mufs.

Ob auf Grund dieser Lehre die Willensbildung durch Erziehung möglich ist? Gewifs nicht. Man denke sich, der Mensch handle in jedem Falle, wie es ihm gerade einfällt, sei in jedem Augenblicke zu den entgegengesetztesten Entschlüssen fähig: hieſse es nicht Erbsen an die Wand werfen, wollte man dann auf ihn einen erziehenden Einflufs ausüben? Selbst zugegeben, es seien gewisse Erfolge zu erzielen, liefsen sie sich durch ein einziges Wollen nicht wieder zu nichte machen? Es käme zu keinen Gewöhnungen, wenn die menschlichen Handlungen ein Spiel des Zufalls sind. Gesinnungsverhältnisse (Liebe, Freundschaft, Wohlwollen) könnten nicht gebildet werden; denn wer sich mir heute als bester Freund zeigt, würde mich vielleicht morgen hassen und verleumden. Es wäre die Bildung einer festen ausgeprägten Gestaltung des Geistes, nämlich eines Charakters, undenkbar, ist ja doch der Charakter das Gegenteil der Willkür.

Da weder der Fatalismus, noch die Willkür eine Einwirkung auf den Willen zuläfst, liegt der Gedanke nahe, überhaupt der Erziehung jeden Erfolg abzusprechen. Einen solch' übereilten Schlufs würden indes zweifellose Thatsachen wieder aufheben. Wohl hat die Erziehung ihre Grenzen, wohl darf man nicht alles von ihr erwarten; ihre Macht jedoch läfst sich darum nicht verkennen, und täglich haben wir Gelegenheit, ihre Wirkungen zu beobachten. Schon der auffallende Unterschied in der Denkweise und dem Benehmen der Kinder wohlgesitteter und liebreicher Eltern und der in armseligen, verkommenen Familien erwachsenen Kinder dürfte als Beweis genügen. Wie leicht merkt man es dem Menschen an, ob er eine sorgsame oder oberflächliche, eine gute oder schlechte Erziehung genossen hat. Es gehört nicht zu den Seltenheiten, dafs das Leben eines Kindes willenschwacher Eltern scheiterte, während ein anderes Kind derselben Eltern, früh in fremde strenge Zucht gegeben, zu einem tüchtigen Gliede der Gesellschaft herangebildet worden ist. Gar oft begegnet man der Klage: Ach, warum habe ich mein

Kind nicht einer besseren Leitung anvertraut! Daſs eine sorgfältige Erziehung gute, eine verkehrte und fehlerhafte Erziehung schlechte Früchte trage, diese durch tagtägliche Erfahrung gewonnene Ansicht ist im Volksbewuſstsein tief eingewurzelt. Und die Statistik weist nach: Sittenlosigkeit und Verbrechen kommen am meisten in jenen Ständen vor, welche die Erziehung am wenigsten achten. Die hervorragendsten Gelehrten haben sie hochgeschätzt. So ruft Plato begeistert aus: »Es giebt nichts Göttlicheres als die Erziehung.« Friedrich der Groſse hat den Ausspruch gethan: »Die menschliche Gattung, sich selbst überlassen, ist brutal; bloſs die Erziehung vermag etwas.« Kant sagt: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.« Fichte bringt in seinen Reden an die deutsche Nation eine Verbesserung des Erziehungswesens »als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag.«

Darum sollen und dürfen wir der Erziehung, als einer tief ins Menschenleben eingreifenden Macht, unsere Fürsorge nicht versagen. Betreffs der Ansichten vom Fatalismus und der Willkür bleibt uns nichts anders übrig, als dieselben für falsch zu erklären.

Beide Systeme gehen von falschen Voraussetzungen aus. Die Willkür nimmt an, der Wille sei an nichts gebunden. Dagegen sagen wir: Es giebt keinen absolut freien Willen. Denn es ist undenkbar, daſs jemand, der sich für irgend eine Handlung entschlossen hat, in demselben Augenblicke, unter denselben Umständen auch nach der entgegengesetzten Seite sich zu entscheiden vermocht hätte. Es müſste denn der reine Zufall im Menschenleben walten. Daſs ich jetzt lese, müſste Zufall sein; daſs wir Lehrer hier versammelt sind, uns pädagogisch fortbilden, in den Debatten für oder wider eine Idee eintreten, alles müſste auf Zufall beruhen. Das ist ganz unwahrscheinlich. Sind unsern diesbezüglichen Willensentschlüssen nicht reifliche Erwägungen vorangegangen? Hat derjenige, der

dieser Versammlung fern geblieben, nicht seine Gründe gehabt? Leicht läfst sich freilich sagen, er hätte ebenso gut die Vorteile bedenken, sich aufraffen und erscheinen können. Wer kennt ihn jedoch bis in den Grund seiner Seele und weifs, was da alles ruht, wirkt und in sein Leben eingreift? Wenn er uns durch seine Gegenwart erfreut hätte, wären sicher jene abhaltenden Ursachen nicht vorhanden gewesen, oder sie wären von andern gewichtigern unterdrückt worden. Der Wille wird in jedem Falle durch gewisse Ursachen, Motive genannt, sich zu bestimmen veranlafst, er ist von diesen abhängig. Findet man die Motive nicht gleich, so darf man keineswegs behaupten, dafs es gar keine gebe; oft sind sie unklar und dunkel und in der Tiefe der Seele verborgen. Wer an ihrem Vorhandensein zweifelt, weil sie nicht in die Augen fallen, mag wohl sagen: Wie sollte ich mich zu einer Arbeit zwingen lassen; ich will gleich zeigen, dafs mich nichts hindert, jetzt statt zu arbeiten meinem Vergnügen nachzugehen, oder statt meiner gewöhnlichen Tageseinteilung eine andere zu befolgen. Und er thut es. Aber siehe da! Hier liegt gerade in der Absicht, die Willkür nachzuweisen, das Motiv für die ausgeführten Thätigkeiten.

Diese Motive lassen sich in jedem Fall auf Vorstellungen zurückleiten, fanden wir doch schon früher, dafs das Wollen im Gedankenkreise wurzelt. Veranschaulichen wir uns den Vorgang an einem Beispiel. Nachdem Weislingen vom wackern Ritter Götz gefangen worden, erinnert ihn der Saal, wo er als Knabe mit seinem jetzigen Gegner gespielt, an vergangene glückselige Zeiten, und es entsteht in ihm die Empfindung, als müfste er nun hier verbleiben. Mit Bezug auf Götz sagt er: »Wer kann ihm nahen und ihn hassen? Ich bin so ganz Nichts hier.« Darauf begegnet Götz seinem Gefangenen äufserst liebreich, führt im Gespräche ihre beiderseitigen angenehmen Erlebnisse vor und redet über den Wert eines freien Rittersmannes, der nur abhängt von Gott, seinem Kaiser und sich selbst. So wächst Weislingens Vertrauen zu

Götz. Dazu kommt die Verlobung Weislingens mit Maria. Diese Eindrücke mufsten in dem ohnehin schwankenden Weislingen neben einer Sinnesänderung den wichtigen Entschlufs bewirken: »Bamberg will ich nicht mehr sehen; will all die schändlichen Verbindungen durchschneiden, die mich unter mir selbst hielten.« Wir sehen, zuerst erweckten »Erinnerungen« die Wertschätzung seines einstigen Freundes und das Gefühl der Liebe zu Maria bestimmte Begehrungen in ihm, deren sofortigen Erfüllung seine Beziehungen zum Bamberger Hofe im Wege standen. So überlegte er, wog gegenseitig ab und war schon nahe daran, der bessern Einsicht zu folgen. Die bessere Einsicht wurde aber durch tiefer liegende Motive unterdrückt. Denn später gab er den Verlockungen Liebetrauts nach und zog nach Bamberg. Er wollte, ohne zu wollen, — wie Liebetraut über ihn sagt. Da hat er sich gewifs nicht willkürlich so entschieden. Sinnliche Begierden, Weiber- und Fürstengunst gewannen in diesem schwachen Charakter die Oberhand und bestimmten sein Wollen. Ja, sein ganzes bisheriges Leben, seine ganze Vergangenheit fiel bei der Entscheidung in die Wagschale. — Und das ist bei jedem Menschen der Fall. Alle Erfahrungen, die er seit seiner frühesten Kindheit macht, treten zusammen und einigen sich allmählich in bestimmten Grundsätzen, welche der einzelnen Persönlichkeit ein besonderes Gepräge, eine geistige Eigentümlichkeit geben. Dieser Eigentümlichkeit entsprechend wird das durch die Überlegung für gut oder zweckmäfsig Erkannte entweder thatsächlich gewollt oder nicht. Jedes Menschen Lebensgeschichte, deren Resultat sein Ich ist, enthält die letzten bestimmenden Ursachen für sein Thun und Lassen. Beruht diese Lebensgeschichte auf sittlicher Basis, so macht sie den Menschen sittlich frei, nämlich — wie *Drobisch* sagt[1]) — »unabhängig von dem Zwange seiner Natur und

---

[1]) Die moralische Statistik und die menschliche Willensfreiheit. Leipzig, 1867. S. 106.

ihren leidenschaftlichen Ausschreitungen, sowie gewaffnet gegen alle unerwartet auf ihn eindringenden und insofern zufällig zu nennenden verlockenden und verleitenden Gelegenheiten, widersittlich zu handeln. Diese Freiheit ist aber keine Freiheit des Willens, im Gegenteil eine Gebundenheit desselben, nämlich an die sittliche Einsicht. Sie ist aber persönliche Freiheit; denn diese Einsicht so gut wie der Wille, ist seine eigene. Sie bildet keinen Gegensatz zur Notwendigkeit, vielmehr erwarten wir von einem streng sittlichen festen Charakter, dafs ihm sittliches Wollen und Handeln zur andern Natur und somit, unter Ausschlufs alles Zufälligen, notwendig geworden sei.« In diesem Sinne können wir von einer Notwendigkeit der Entscheidungen und Handlungen des Menschen sprechen.

»Des Menschen Thaten und Gedanken, wifst!
Sind nicht des Meeres blind bewegte Wellen.
Die inn're Welt, sein Mikrokosmus, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.

Sie sind notwendig, wie das Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weifs ich auch sein Wollen und sein Handeln.«

(Schiller.)

Ja gewifs! Wenn uns das Geheimnis einer menschlichen Seele vollkommen offenbar sein sollte, wäre es uns leicht, auf die Entscheidungen ihres Willens, wie von den Ursachen auf die Wirkung zu schliefsen. In gewissen Fällen sind wir in der That fähig, einzelne Handlungen bei bekannten Personen vorauszusehen, hört man doch oft Äufserungen wie: Ich habe mich in ihm nicht getäuscht; oder: Das sieht ihm gleich; oder: Er wird sicher für diese Sache sein, u. a.

Mit der Erkenntnis, dafs jedes Wollen beeinflufst, determiniert werde, haben wir uns dem Fatalismus genähert. Nur etwas genähert; denn wir können uns mit der Voraussetzung auch dieser Lehre nicht einverstanden erklären, dafs nämlich eine aufser uns liegende Naturkraft

unser gesamtes Denken, Fühlen und Wollen bestimme. Wie bereits nachgewiesen, vermag die äufsere Natur auf das Vorstellungsleben und damit auch auf den Willen keinen Zwang auszuüben, weil ihre Gegenstände nur insofern für uns existieren, als unsere Seele sie beachtet und ihre Reize zu Anschauungen verarbeitet. Wir haben die Selbstthätigkeit der Seele zu erklären gesucht. Hätte also jemand die Anschauungen nicht, d. h. fehlten ihm alle Sinne oder fehlte ihm die Gestaltungskraft der Seele, welche die Reize in Anschauungen umbildet, so gäbe es für ihn gar keine Aufsenwelt, und er würde sich nicht wie ein Mensch gebärden, sondern auf der Stufe des Tieres stehen. Wo bliebe da die Einwirkung der Naturgesetze, die uns Menschen mit unerbittlicher Notwendigkeit bestimmen soll? Ein offenbarer Widerspruch! Somit können wir den Satz aufstellen: Der Wille wird nicht durch äufsere Gesetze determiniert. Nicht die gütigen Parzen weben deinen Schicksalsfaden. Wer sonst? Du selbst! In dir ruht deine Welt und dein Schicksal. »Jeder ist seines Glückes Schmied.«

Wir sind zu folgendem Ergebnisse gelangt: Unser Wille ist weder absolut frei, noch durch die Naturnotwendigkeit bestimmt. In gewisser Beziehung ist er aber sowohl frei, als gebunden; frei, insofern er von äufserem Zwange unbeirrt sich gestaltet, gebunden ist er an innere Motive. Von der Beschaffenheit der letztern, d. i. der innern Welt, hängt es ab, wie der Mensch denkt, will und handelt. Die Umänderung der Motive hat auch eine Umänderung des Willens zur Folge.

Ob bei dieser Auffassung des menschlichen Willens von einer Bildung desselben durch Erziehung gesprochen werden könne, steht aufser Zweifel. Auch die Art der Bildungsmittel ist gekennzeichnet. Man darf sich nämlich blofs von solchen Mitteln einen Erfolg versprechen, welche auf die Welt der Vorstellungen und der damit verbundenen Gemütszustände gerichtet sind und die ganze

bisherige Entwickelung des Kindes, seine Individualität, berücksichtigen.

4. Mittel der Willensbildung.

Es fragt sich nun, welcher Mittel sich die Erziehung zum Zwecke der Willensbildung bedienen soll. Da mufs zunächst vor den verkehrten Mitteln gewarnt werden, wie sie in früherer Zeit allgemein üblich waren und heute noch vielfach angetroffen werden. Sie heifsen: Ermahnungen, Lehren, Vorschriften, Redensarten. Sie wendet man zur Besserung des Menschen an, natürlich ohne Erfolg. »Es ist vergebens zu sagen, fliege — dem der keine Flügel hat, und er wird durch alle deine Ermahnungen nie zwei Schritte über den Boden emporkommen; aber entwickle, wenn du kannst, seine geistigen Schwungfedern und lasse ihn dieselben üben und kräftig machen, und er wird ohne alle dein Ermahnen gar nicht anders mehr wollen oder können, denn fliegen.«[1]) Auch glaube niemand durch Erschütterungen des Gemüts etwas zu erreichen. Leider giebt es noch solche Erzieher, die sich — wie *Herbart* sagt[2]) — der Empfindungen des Zöglings bemächtigen; »an diesem Bande halten sie ihn, und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüt dergestalt, dafs es seiner selbst nicht inne wird.« Wie kann sich da ein Charakter bilden?

Theoretisch lassen sich die Mittel der Erziehung in drei Klassen einordnen: a) vorbereitende Mafsregeln; b) mittelbare Erziehung und c) unmittelbare Erziehung. In Wirklichkeit treten sie meist zusammen auf, indem sie sich die Hände bieten und gegenseitig unterstützen.

a) Vorbereitende Mafsregeln.

Diese werden auch unter dem Ausdrucke »Regierung« zusammengefafst. Sie erziehen selbst nicht, sind aber für die Erziehung sehr notwendig. Wir wissen ja, wie rasch

---

1) *Fichte,* Reden an die deutsche Nation.

2) Einleitung zur allgemeinen Pädagogik, § 17.

[redacted]

das Blut in den Adern des Kindes pulsiert, welch' lebhafter, leicht empfänglicher Geist im Kinde sich regt. Unfähig, seinen Vorstellungsverlauf zu beherrschen, folgt es den Eingebungen des Augenblicks und wechselnden Launen. Es ist leicht reizbar und schnell zum Handeln bereit. Mannigfache Triebe und Begehrungen, die meist verwerflich sind, tauchen auf und gestalten sich wegen mangelnder Überlegung und Einsicht gleich zu Willensäufserungen. »Statt eines echten Willens, der sich zu einer angemessenen Lebensführung entschliefst, bricht in einem ungezogenen Kinde ein wildes, zügelloses Treiben hervor, das sich hierhin und dorthin wendet, das eine Quelle von Unordnungen ist, das die Beschäftigungen und Einrichtungen der Erwachsenen verletzt und stört, das der eigenen Gesundheit und der künftigen Person des Kindes Gefahr droht.« (*Ziller*.) Hier hat die Regierung einzugreifen und einesteils alles fern zu halten, was die Erziehungsarbeit hindern könnte, andernteils bereits entstandene Unordnungen und Störungen zu beseitigen.

Ihre Mafsregeln sind folgende: Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, Beschäftigung, Aufsicht, Verweis, Drohung und Strafe. Die drei ersten werden vorbeugende Mafsregeln genannt, weil durch sie dem Aufkommen naturwüchsiger hinderlicher Triebe entgegen gearbeitet wird; die letzten sind beseitigende und finden dort Anwendung, wo sich Hindernisse bereits eingestellt haben. Vor allem müssen die berechtigten körperlichen Bedürfnisse des Kindes befriedigt werden, als: Sehen, Atmen, Bewegung, Wechsel zwischen Sitzen, Stehen und Gehen, zwischen Arbeit und Erholung etc.[1]) Mit der geforderten Beschäftigung wird hier blofs bezweckt, die Zeit auszufüllen und damit der Aneignung von Unarten jede

---

[1]) Die Hausaufgaben sind aus diesem Grunde auf ein geringes Mafs herabzusetzen; sie können dauern im 1. Schuljahre etwa 15 Minuten, im 2. und 3. Schuljahre 30—40 Minuten, im 4. und 5. Schuljahre 45—60 Minuten, im 6.—8. Schuljahre 1—$1^1/_2$ Stunden.

Gelegenheit zu entziehen, eingedenk des Sprichwortes: »Müfsiggang ist aller Laster Anfang.« Sie darf nicht rein geistiger Art sein. So verlangt der Lehrer, dafs die Schüler vor seinem Erscheinen in der Klasse etwas lesen, einander Geschichten erzählen, dafs sie in den Pausen spielen oder in der schulfreien Zeit körperliche Arbeiten, wie Tischler-, Laubsägearbeiten verrichten u. a. Unter den Spielsachen verdienen diejenigen den Vorzug, welche einfach sind und sich leicht verändern und anders gestalten lassen, z. B. ein Sandhaufen, Bausteine, Thon, Stäbchen für Erbsenarbeiten. Durch die Aufsicht läfst sich, besonders wenn der Lehrer scheinbar unabsichtlich und mehr aus der Ferne beobachtet, der Schüler gut in Schranken halten. Dem Kinde soll es nicht zum Bewufstsein kommen, dafs seine Handlungen wegen der Kontrolle verfolgt werden; denn sonst benimmt es sich anders als in solchen Zeiten, wo es sich unbemerkt glaubt. Daher verlangt *Stoy* »Umgang statt Aufsicht, so fällt die Aufsicht von selbst hinein.« Die Aufsicht darf nicht in allen Lebensaltern die gleiche sein. Strenge, stetige und unausgesetzte Aufsicht, die in den frühesten Jahren am Platze ist, wird vom erwachsenen Knaben oder Mädchen als Druck empfunden. Diese sollen sich deshalb zeitweilig auch frei und unbeaufsichtigt bewegen können. Die Strafen mit ihren Vorgängern (Verweis und Drohung) sind zwar unentbehrlich, müssen jedoch »so selten sein, dafs sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden.« (*Herbart.*) Zur Anwendung können kommen: Ehren-, Freiheits- und körperliche Strafen. Gestraft werde entsprechend dem Grade des Vergehens und dem Temperament des Schülers mit Geberden oder Worten oder mit der That. Verwerflich ist die im Nachzürnen bestehende Strafe.

Mit diesen Mitteln bereitet der Lehrer das Kind, indem er es an Ordnung, Fleifs, Gehorsam, Pünktlichkeit, Reinlichkeit etc. gewöhnt, für die eigentliche Erziehung vor. Ja, sind das nicht schon erziehliche Folgen? Nament-

lich verwilderte, verzogene Kinder können durch die Regierungsmafsregeln wesentlich gebessert werden.

b) Mittelbare Erziehung (Unterricht).

Der Unterricht wirkt auf den Gedankenkreis ein und bearbeitet ihn, damit dieser den Willen beeinflusse, ist daher mittelbare Erziehung. Bevor wir auf den Unterricht näher eingehen, heben wir es hervor und betonen es: Der Unterricht ist nur mittelbar zu erziehen im stande. Wir meinen keineswegs, dafs der Lehrer durch denselben erziehliche Wunder wirken, direkt den Charakter im Kinde begründen könne. Unseres Wissens hat auch kein Pädagog der Herbartschen Schule, am wenigsten Herbart selbst dies behauptet. Eine solche Behauptung wird aber mit Vorliebe der Herbartschen Schule von deren Gegnern in den Mund gelegt.

Manche haben dem Unterricht den erziehenden Einflufs abgesprochen. In der Schule könne das Vorbild des Lehrers, sein Umgang mit den Schulkindern und das Verhältnis der letzteren zu einander allein den Zögling sittlich heben; der Unterricht vermöge blofs Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, und wenn man mehr von ihm erwarte, sei das nur Einbildung. Einer solchen Auffassung treten wir mit aller Entschiedenheit entgegen. Der Nachweis dafür, dafs der Unterricht erziehlich, d. h. auf den Willen wirken könne, ist nicht schwer. Er ergiebt sich übrigens schon aus dem bisher Gesagten. Wir hatten nämlich früher gefunden, dafs die Motive zum Wollen im Gedankenkreise wurzeln, und dafs der Wille nicht selbständig für sich existiert, sondern ein Ausdruck dafür ist, wie die Vorstellungen mit einander verbunden sind. Wer anders bildet und verbindet aber die Vorstellungen als der Unterricht? Und zuvor ergab sich der Satz: Nur jene Erziehungsmittel sind von Erfolg begleitet, welche auf die Welt der Vorstellungen gerichtet sind. Wer anders befafst sich aber mit Vorstellungen als eben der Unterricht? — Doch wird es nötig sein, näher auf die Frage einzugehen,

weil es ja bekannt ist, dafs nicht jedes Wissen zu Handlungen treibt und vieles gelernt wird, was keinen Eindruck im Menschen zurückläfst. Nicht jeder Unterricht bildet solch' einen Gedankenkreis, aus dem das Wollen entspringt. Das ist nur dem sog. erziehenden Unterricht möglich, mit dem allein wir uns jetzt befassen.

Der erziehende Unterricht stellt von Fall zu Fall Aufgaben und Probleme auf, die unter Mitwirkung der Schüler gelöst werden. Der Lehrer verlangt z. B. die Flächenberechnung des Zimmerbodens, oder giebt an: Wir wollen die Pflanzen, die wir bei unserem letzten Ausflug gefunden, genauer kennen lernen; oder: Wir wollen ein Gedicht über den Frühling lesen! Wie eilen die durch solche Angaben erweckten Vorstellungen herbei, eine nach der andern in rascher Folge! Auf diese Ziele steuern die Schüler los, streben denselben entgegen, und zwar mit steigender Lust, sobald die ersten Schritte gelungen. Welch' munteres Arbeiten während der Untersuchung, und wie wird es begünstigt durch das Bewufstsein, aus eigener Kraft weiter gelangt zu sein. Schon durch das Streben nach gesteckten Zielen werden die Wege für die Willensthätigkeit angebahnt. Letztere gewinnt an Sicherheit und Energie, wenn der Unterricht seine Gegenstände den Schülern lieb und wert macht. Bei der rechten Lehrweise empfinden die Kinder während ihrer Beschäftigung ein Wohlgefühl, ein inneres Behagen, sie zeigen in Miene und Verhalten, dafs ihnen das Dargebotene Freude bereitet, und wünschen oft gefragt zu werden. Wer möchte das beantworten, wer will das thun? — fragt der Lehrer. Und siehe da, wie sie sich melden, was soviel bedeutet als: Ich, ich will! Ist das nicht schon reine Willensthätigkeit? Und wer anders gab die Motive dazu her, als der Unterricht? Freilich verändert sich die Sachlage, wo diese Anteilnahme, diese Frische, dieses rege Leben fehlt, wo den Schülern alles aufgezwungen werden mufs, wo sie aus Furcht vor Strafe oder in Erwartung einer Belobigung und Auszeichnung lernen. Auch dürfen solche Stoffe,

welche den Kindern zu hoch liegen oder ihrer Natur zuwider sind oder nur Bekanntes enthalten, nicht geboten werden. Denn solches dringt nicht tief ein, trägt zur Ausgestaltung des Gedankenkreises nichts bei.

Aus den Schulräumen pflanzt sich das Verlangen nach weiterer Beschäftigung mit den angeeigneten Vorstellungen fort, geht auf das Leben und Treiben in Haus und Hof über. Das dort erworbene Wissen ist nicht ein ruhender, vergrabener Schatz, sondern ein Kapital, das nach allen Seiten ausgegeben wird und reichlich Zinsen trägt. Der Schüler sucht das Gelernte in den Gebrauch überzuführen; es drängt ihn, im Walde Pflanzen, Käfer und Steine zu sammeln und zu bestimmen, im Spiel mit seinen Genossen einen Krieg aus der Geschichte nachzuahmen, zu Hause seinen Geschwistern zu berichten, was er in der Schule gelernt, oder in einem guten Buche seinen Ideenkreis zu erweitern. Die im Unterrichte empfangenen Anregungen wirken fort und schulen allmählich den Willen in vortrefflicher Weise. Und wenn schliefslich gewisse Vorstellungsgruppen ein Übergewicht über andere, namentlich solche, die wertlose oder verderbliche Begierden hervorrufen, erlangt haben und im stande sind, diese zu unterdrücken: liegt es klar vor Augen, wie das Wissen, indem es über die Sinnlichkeit Herr geworden, dem Menschen eine bessere Richtung gegeben hat. Daher fordert man mit Recht die Bildung fester, zusammenhängender Gedankenmassen. Denselben unterwerfen sich alle übrigen vereinzelten Kräfte und Vorstellungen des Menschen und geben seinem Geiste eine bestimmte Richtung, ein bestimmtes Gepräge. Ist dies der Fall, d. h. gewinnen die unterrichtlich erzeugten Vorstellungen die Leitung und Herrschaft über die innere Welt des Menschen, so ist nach *Ziller* »das Höchste erreicht, was nach der Seite des Willens durch den Unterricht zu erreichen ist.«[1])

---

[1]) *Ziller*, Allgemeine Pädagogik, § 19.

Dann ist derjenige Geisteszustand vorhanden, den wir Interesse heifsen. Es bildet den Übergang zum Wollen; ohne Interesse entsteht kein Wollen. Der Mensch will nur, was ihn interessiert.

Im Begriff des Interesse liegt zweierlei; einmal die Wertschätzung von Gegenständen oder Ideen, sodann das Streben, sich mit diesen Gegenständen oder Ideen noch weiter und eingehender zu befassen. Es ist im allgemeinen nicht immer ein künstlich erzeugter Zustand im Menschen, ein Zustand, der sich etwa nur durch besondere methodische Mafsnahmen hervorrufen läfst. Es ist vielmehr in der Natur des Menschen begründet und kommt auch ohne erzieherischen Einflufs zum Durchbruch. Jeder Mensch hat einen Gegenstand, dem er mit besonderer Liebe zugethan ist, den er hegt und pflegt. Beim kleinen Kinde ist's z. B. das Spiel, ein Haustier, ein Sandhaufen u. a. Beim Erwachsenen sind es wieder andere Dinge. So pflegt der eine die Kunst, der andere die Wissenschaft mit besonderer Hingabe. Oder es hat der eine Freude am Kartenspiel und Wirtshausleben; der andere findet seine Befriedigung im häuslichen Kreise. Jeder Mensch mufs etwas haben, dem er sich widme. Traf er in seiner Jugend auf keinen edlen Gegenstand, der ihn befriedigen konnte, so wendet er sich einem schlechten zu. Das Interesse kann sich sowohl auf das Gute als auch auf das Schlechte beziehen. Und weil es leichter in den Dienst einer schlechten Sache tritt, mufs der Unterricht dafür Sorge tragen, dies zu verhindern und Interesse für wertvolle, edle Dinge zu wecken. Hier giebt es verschiedene Gebiete, auf die sich das Interesse erstrecken soll. Dafs es sich nicht nach einer einzigen Richtung hinwende, dafür hat wieder der Unterricht zu sorgen. Einmal soll es sich erstrecken auf die äufseren Dinge und ihre gegenseitigen Beziehungen, sodann auf den Wechselverkehr der Menschen unter einander. Dort ist's die Natur, welche uns zu vielfachen Betrachtungen und zum Nachdenken veranlafst, hier das Menschenleben. Die Ergebnisse der Naturbeobachtungen

faſst man unter dem Namen Erkenntnisse zusammen, jene des Verkehrs mit Menschen unter dem Namen Gesinnungen. Auf Erkenntnisse und Gesinnungen soll sich das Interesse gleichmäſsig beziehen. Dann steht es gut mit der Willensbildung.

Durch das Interesse hindurch beeinfluſst also der Unterricht den Willen. Und wenn wir den Unterricht eine mittelbare Erziehung nannten, müssen wir jetzt das Interesse als das Mittel bezeichnen, welches die Gedanken in Gesinnungen und Handlungen umsetzt. Daraus folgt, daſs nur demjenigen Unterricht eine erziehliche Bedeutung zukommt, der ein lebhaftes Interesse hervorzurufen vermag. — Wie man zu diesem Zwecke in den einzelnen Lehrfächern methodisch vorzugehen hat, diese Frage hier zu erörtern, würde uns zu weit führen. Eines jedoch muſs hervorgehoben werden: Der erziehende Unterricht bedient sich keineswegs künstlicher Mittel; er ahmt vielmehr nach, wie das Leben erzieht. Wie erzieht denn das Leben? Durch Erfahrung und Umgang. Jene bietet die mannigfachen Kenntnisse in der Familie, auf der Gasse, in Feld und Wald; der Umgang mit Spielgenossen, Freunden, Nachbarn und Anverwandten greift mehr in das Gemüt und Gefühlsleben ein. Der Unterricht nimmt nun zum Teil die Form der Erfahrung, zum Teil die des Umgangs an. Zwar liegt es nicht in seiner Macht, den Zögling dasjenige, was er ihm darbietet, auch erleben zu lassen; er teilt hauptsächlich und in den historischen Fächern ausschlieſslich Worte mit. Diese Worte sind aber die äuſsere Anregung für das Erwachen und Auftauchen lebensvoller Vorstellungen, farbenfrischer Bilder. Die Worte werden ja verstanden, d. h. es tauchen aus dem Bewuſstsein ihnen entsprechende Anschauungen empor und verschmelzen mit ihnen. Indem so die Worte zu etwas Selbsterlebtem in Beziehung treten, gelangen sie zu besonderer Klarheit. Das ist dann geistige Anschauung.[1])

---

[1]) *Herbart*, Allgemeine Pädagogik, 2. Buch, 5. Kap., § 4: »Man kann überhaupt alles dasjenige bloſs darstellend versinnlichen, was

Wenn der Lehrer z. B. erzählt: »Es war einmal ein armes Mädchen,« denkt der Zögling sofort an ein bestimmtes Mädchen, das er heute oder gestern in sehr mangelhafter Kleidung auf der Strafse gesehen. Das Verstehen der Worte beruht eben im Verknüpfen derselben mit klaren Anschauungen, und so erhält jeder unterrichtlich gebotene Satz, sofern er den Erfahrungskreis der betreffenden Zöglinge nicht überschreitet, einen sinnlichen, lebendigen Inhalt, welcher der Heimat, der Umgebung entnommen wird. Wir brauchen uns nur zu erinnern, wo unsere Gedanken weilten, als unser Lehrer von der Geburt Jesu, von den Hirten auf dem Felde, von der Wanderung zum Osterfeste, von Jerusalem und vom Jordan erzählte, und werden zugeben, dafs es die nächste Umgebung war, das heimatliche Feld, die Vaterstadt, der uns bekannte gröfste Flufs, wo sich die vom Lehrer geschilderten Ereignisse abspielten. Unsere sinnlichen Anschauungen traten hervor und bewirkten je nach ihrer Stärke eine mehr oder weniger lebhafte Vorstellung jener Örtlichkeiten und Handlungen. Die Beziehungen jener Menschen zu einander veranschaulichten wir an den Beziehungen, die wir in der Familie und im Verkehr mit Genossen selbst pflegten. Wenn etwa Beispiele von Elternliebe oder Ehrlichkeit vorgeführt wurden, trat uns zum Bewufstsein, inwieweit wir schon diesen Pflichten Genüge gethan oder entgegen gehandelt hatten, oder erinnerten wir uns an beobachtete ähnliche Fälle. Was der Lehrer in Worten bot, war dann kein leerer Schall, der an unserem Ohre verhallt, sondern ging uns tief zu Gemüte. Und so haben wir mit den Personen der Erzählungen mitgehofft, uns mitgefreut, am Schicksal derselben innigen Anteil genommen oder wurden bei Schilderung eines ergreifenden, traurigen Ereignisses in Auf-

---

hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen.«

regung, Angst und Furcht versetzt. Waren das nicht auch Erlebnisse? Gewifs! — Der Lehrer vermag, indem er an Erlebtes und Bekanntes anknüpft oder erinnert, thatsächlich so zu beschreiben, dafs der Zögling zu sehen glaubt; er kann die Personen der Dichtung so darstellen, dafs das aufmerksame Kind mit ihnen empfindet und fühlt, wie mit diesem oder jenem Nachbar. Der gut erteilte Unterricht besitzt demnach die Fähigkeit, Erfahrungen und Erlebnisse zu ergänzen.

Unsere obigen Folgerungen möchten wir den Gegnern des erziehenden Unterrichts nahe legen, jenen, die überhaupt Vorstellungen bei der Erziehung für unnötig halten, ungeachtet sich nachweisen läfst, dafs Familie, Umgang und Umgebung zunächst auch durch Vorstellungen auf den Menschen einwirken. Liefse sich jemand erziehen ohne Vorstellungen? Wir glauben es nicht. Es ist doch sonderbar: Dem gelegentlichen Umgange mit einem gebildeten Menschen schreibt man ohne weiteres erziehlichen, willensbildenden Einflufs zu, dem ernsten, systematischen, regelmäfsig wiederkehrenden Verkehr zwischen Schüler und Lehrer im Unterrichte dagegen glauben manche eine solche Einwirkung nicht zugestehen zu dürfen. Der Erfolg des Unterrichtes nach dieser Richtung hängt in jedem einzelnen Falle — man könnte sagen — vom *Standpunkte* ab, den der Lehrer in dieser Frage einnimmt. Ist der Lehrer der Ansicht, der Unterricht bringe den Schülern weiter nichts als Kenntnisse und Fertigkeiten bei, so wird er ihn auch dementsprechend betreiben, und es wird dann thatsächlich nicht viel mehr aus seinem Unterrichte herausschauen. Glaubt der Lehrer aber fest und bestimmt, durch den Unterricht zugleich den Willen und die sittliche Bildung fördern zu können, so wird seine Lehrweise gewifs eine derartige sein, dafs die Willensbildung dabei nicht schlecht fährt.

Die *Methode* des erziehenden Unterrichts findet sich in zahlreichen Schriften dargelegt; namentlich sei auf die *Präparationswerke* hingewiesen, in welchen

das diesbezügliche Verfahren am augenscheinlichsten hervortritt.

c) Unmittelbare Erziehung.

Der Unterricht vermag die Erziehungsaufgabe allein nicht zu lösen; mit ihm mufs die Erziehung im engeren Sinne oder unmittelbare Erziehung Hand in Hand gehen. Die Bezeichnung »unmittelbare« kommt ihr zu, weil sie sich direkt an das Wollen des Zöglings wendet. Nachdem der Unterricht eine zum Wollen treibende Einsicht erzeugt hat, soll sie einen weiteren Schritt thun und das Kind praktische Versuche anstellen lassen; nachdem jener ein lebhaftes Interesse für etwas hervorgerufen hat, soll die Erziehung im engeren Sinne die weitere Entwickelung dieses Interesses fördern, damit ein Wollen daraus entspringe. Sie soll den Zögling in solche Lagen versetzen, wo er sein Wollen zur That werden läfst, ihm vielfache Gelegenheit geben, sich an ein sittlich-gutes Handeln zu gewöhnen. Sie soll ihn gewöhnen an Gehorsam, Arbeitsamkeit, Wohlthätigkeit, Wahrhaftigkeit etc. Ohne Gewöhnungen schwankt der Mensch, mag er immerhin Einsicht und Streben »besitzen« nach den jeweiligen Umständen hin und her. Die Bildung von Gewöhnungen wird daher durch verschiedene Veranstaltungen der unmittelbaren Erziehung bezweckt. Wir wollen diese Veranstaltungen nur kurz streifen, um dann auf die Frage, wie Gewöhnungen zu stande kommen, einzugehen.

Die eigentliche Heimstätte der Erziehung bleibt die Familie; denn am nachhaltigsten wirkt der vertraute, liebevolle Verkehr mit den Familienangehörigen auf das Gemüt ein. Doch ist auch das Schulleben reich an Gelegenheiten zur Pflege eines rechten Wollens. Namentlich der Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern und zwischen letztern unter einander ist geeignet, das Kind in vielen Tugenden zu bestärken und Fehler, wie Unverträglichkeit, Neid, Trotz, Eigennutz, zu unterdrücken. Die Schulfeste (Geburtstagsfeier des Königs, Weihnachtsfeier, Schulprüfung), die Erbauungsstunden am Sonntag, Ausflüge und Reisen,

Spiele und Turnübungen, Arbeiten im Schulgarten bieten unzählige Veranlassungen zur Durchführung dessen, was der Unterricht angeregt hat. Auch die Schulämter (z. B. Tafel, Schwamm und Kreide im stand zu halten, die Fenster in den Pausen zu öffnen, den Schlüssel des Schrankes zu besorgen, Tinte einzugiefsen, für reines Wasser zu sorgen etc.) dienen diesem Zwecke. Vor allem wirkt die Persönlichkeit und das Beispiel des Lehrers. Sein Handeln und Benehmen gilt den Schülern als konkreter Ausdruck seiner Lehren und übt eine bedeutende Wirkung auf die jugendlichen Gemüter aus. Daher sei er in allem ein Muster und widerspreche sich nicht in Lehre und That. Die Kinder finden es bald heraus, ob er selbst immer — so wie er lehrt — aufrichtig, gewissenhaft, ehrlich, fleifsig ist, ob er selbst einem höheren Willen gehorcht. Dann kommt es auch sehr darauf an, in welcher Weise sein Wille sich äufsert, ob fest und bestimmt oder unsicher und unbestimmt. Auch beim schärfsten Befehl mufs indessen immer der Sonnenschein der Liebe durchblicken.

Um darüber Klarheit zu gewinnen, wie sich Gewöhnungen im Kinde bilden, müssen wir uns des Gefühls erinnern, das wir nach dem erstmaligen Gelingen einer That empfanden. Welches Gefühl hatten wir z. B., als wir zum erstenmale einen Armen beschenkten? Blieb da nicht ein angenehmes, ein Lustgefühl in unserer Seele zurück? Ein solches tritt eigentlich schon vorher, während der Überlegung und Vorstellung des etwaigen Erfolges auf und wirkt sehr mit zur Entscheidung des Willens. Doch ist jenes Gefühl, welches nach der Erreichung des Gewollten sich einstellt, das angenehmere. Dasselbe hebt den Menschen innerlich und regt in ihm den Wunsch nach öfterer Wiederkehr dieses Zustandes. Und da es mit einer Handlung verbunden war, wird zugleich die Wiederholung jener Handlung oder einer ähnlichen gewünscht. Im Kinde erwacht der Drang, das, was ihm angenehm war, ein zweites, drittes Mal und öfter zu thun; die Erziehung soll nur für entsprechende Gelegenheiten Sorge

tragen. Durch die vielfache Wiederholung desselben Wollens werden dessen Motive gekräftigt, gerade so, wie eine Vorstellung zu stets gröſserer Stärke gelangt, je öfter sie ins Bewuſstsein gerufen wird. Und so wächst die Kraft des Willens. Dieser bedarf nicht mehr einer so eingehenden Überlegung als früher und kommt infolgedessen leichter und rascher zu stande. Allmählich bildet sich die Gewohnheit, in einer gewissen Richtung gleichmäſsig zu wollen, eine Gewohnheit, von der man schlieſslich schwer oder gar nicht lassen kann. Wie man die Fertigkeiten im Gehen und Laufen, Lesen und Schreiben durch viel Übung erlangt, so ein gleichbleibendes, stetiges Wollen. Auch hier macht Übung den Meister, es gilt das Sprichwort: »Jung gewohnt, alt gethan.« Schon Salomo sagte: »Wie man einen Knaben gewöhnt, so lässet er nicht davon, wenn er alt ist.« *Goethe* sagt:

»Neigung besiegen ist schwer; gesellet sich aber Gewohnheit
Wurzelnd, allmählich zu ihr, unüberwindlich ist sie.«

5. Abschluſs der Willensbildung.

Wann schlieſst die Willensbildung ab? Wohl mit der Erreichung ihres Zieles. Vollständig erreichen läſst es sich aber eigentlich nie, denn es ist ein Ideal. Trotzdem können wir von einem Abschluſs sprechen, weil der Wille nur bis zu einer gewissen Zeit bildungsfähig ist. Es kommt zwar vor, daſs er unter besondern Umständen, z. B. infolge aufregender Familienereignisse, sich später noch umändert; in gewöhnlichen Verhältnissen aber behält er das feste Gefüge, das er einmal »angenommen« für alle Zukunft. Die innere Stimme (der höhere Wille in uns) ist dann derart mit dem eigenen Willen verschmolzen, daſs ein Hin- und Herschwanken zwischen beiden nicht mehr stattfindet und auch die fremden Gebote zur eigenen sittlichen Einsicht geworden sind. An Stelle der schwankenden Überlegung sind dann Grundsätze getreten. In den einzelnen Fällen, wenn es sich etwa um Mut handelt, wird man sich nicht mehr zu vergegenwärtigen brauchen: Welche

Folgen wird diese oder jene Art meines Auftretens haben? Nein, insofern man schon mehrere Male Mut an den Tag gelegt hat, wird ein einziger Gedanke einem vorschweben, nämlich der: Was ich für gut und recht erkannt habe, mufs ich vertreten! Und damit ist man schon entschieden, und auch späterhin werden alle Entschlüsse, die in diese Klasse gehören, nach jenem Grundsatze sich richten, mithin sich gleich bleiben. Solche Grundsätze sind Gesetze, die jeder sich selbst aufstellt; sie bewirken ein gleichmäfsiges, konsequentes Wollen und Handeln.

Wenn nun in allen Wollensklassen derartige Grundsätze gebildet worden sind, was aber erst in die Zeit nach dem Abgange von der Schule fällt, welche Festigkeit, Beharrlichkeit, Einigkeit, welcher Zusammenhang herrscht dann in den Gedankenkreisen! Eigentlich belebt dann ein grofser Gedankenkreis die Seele und leitet, wie eine geheime Macht, wie ein Naturgesetz, das gesamte Wollen und Thun. Er leitet es mit Hilfe der festen Grundsätze in der Richtung des Guten, Wahren und Schönen, unabhängig von den Stimmungen und wechselnden Eindrücken des Tages. Der menschliche Wille ist während einer langen Reihe von Jahren durch die verschiedenen Erziehungsfaktoren so beeinflufst worden, dafs er sich zum Kunstwerke gestaltet, zum sittlich-religiösen Charakter. In der Entwickelung des Charakters besteht der Abschlufs der Willensbildung.

Der sittliche Charakter ist das höchste und edelste Gut, das ein Mensch besitzen kann; er ist das am schwersten zu erwerbende Gut, weil er weder durch die Geburt oder Vermächtnisse uns zufällt, noch für Geld zu haben ist, sondern durch eigene Kraft in vielen harten Seelenkämpfen errungen werden mufs. Darum verdient der Mensch das höchste Lob, das meiste Ansehen, von dem es heifst, er sei ein sittlicher Charakter.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza

Verlag von **Hermann Beyer & Söhne** in **Langensalza.**

Zeitschrift
für
Philosophie und Pädagogik.

Herausgegeben

von

O. Flügel und **W. Rein**

Wansleben b. Halle. **Jena.**

Jährlich 6 Hefte von je 5 Bogen zum Abonnementspreis von 6 M.

Inhalt eines jeden Heftes: A. Abhandlungen. — B. Mitteilungen. — C. Besprechungen: I. Philosophisches. II. Pädagogisches. — D. Aus der Fachpresse: I. Aus der philosophischen Fachpresse. II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Die Herausgabe der ‚*Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik*‘ beruht auf dem Gedanken, eine Vereinigung der Kräfte innerhalb der Bestrebungen herbeizuführen, die von Herbart ihren Ausgangspunkt nehmen. Zu diesem Zwecke vereinigte sich der Herausgeber der ‚*Zeitschrift für exakte Philosophie*‘ mit dem Herausgeber der ‚*Pädagogischen Studien*‘, um ein gemeinsames Organ zu begründen, das die enge Verbindung von Philosophie und Pädagogik, wie sie durch Herbart eingeleitet worden ist, weiterführen und ausbauen soll.

Dafs die Herbart'sche Philosophie als Kulturmacht sich bethätigt und zu bethätigen sich jetzt erst recht anschickt, hat sie wesentlich der engen Verbindung mit der Pädagogik zu danken. Diese hängt ja ganz und gar von den beiden philosophischen Disziplinen der Ethik und der Psychologie ab und bringt die fundamentale Bedeutung dieser Fächer immerfort zur Geltung.

Eine Zeit überdies, in der die soziale Frage alle Gemüter in Bewegung setzt, wird gern den ethischen und psychologischen Beziehungen, ihren tieferen Zusammenhängen im Leben des Volkes und den Folgerungen, die sich daraus ergeben, mit Interesse nachgehen.

Der pädagogische Teil der Zeitschrift will darum auch den schulpolitischen Fragen näher treten, das Schulverfassungsproblem eingehend untersuchen und auf dem Gebiet der Schulreform, die ja noch lange nicht zum Abschlufs gebracht worden ist, die verschiedenen Streitpunkte aufmerksam verfolgen. Ebenso wird die Frage der Lehrerbildung an der Universität und in den Gymnasial- und Volksschullehrer-Seminaren eingehende Berücksichtigung finden.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Der

Rationalismus

in

Herbarts Pädagogik.

Von

O. Flügel.

Vortrag, gehalten auf der lutherischen Pastoren-Konferenz
zu Gnadau den 15. April 1896.

Pädagogisches Magazin. Heft 82.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.

In diesem Sinne rechne ich folgende philosophische Richtungen zum Rationalismus: 1. den pantheistischen Monismus mit der Behauptung: Gott und Mensch oder Welt überhaupt sind Eins. 2. Die Kantische Ansicht von den *a priori* in uns liegenden religiösen Ideen. 3. Die Meinung von dem angeborenen Gottesbewufstsein. 4. Den Satz, der der Ritschlschen Theologie zu Grunde liegt: Dignität ist der Grund der Realität.

Ich habe nun zu zeigen, dafs in diesen vier Ansichten Rationalismus enthalten ist, und sodann wie sich *Herbart* dazu verhält.

Der Monismus oder Pantheismus behauptet die Einheit alles Seins. Hier giebt es streng genommen keinen wesentlichen Unterschied zwischen Gott und Mensch. Rationalismus ist dies insofern, als hier jede Möglichkeit für eine göttliche Offenbarung fehlt. Jede Offenbarung setzt doch mindestens zwei voraus: einen, welcher etwas mitteilt, und einen andern, dem etwas mitgeteilt wird, was er aus sich selbst nicht weifs. Diese Mehrheit der Personen und damit jede Möglichkeit leugnet der Monismus. Gott kommt hiernach erst im Menschen zum Selbstbewufstsein. Wo der Mensch sein eigenes Wesen erkennen und aussprechen lernt, da kommt er zur Erkenntnis Gottes. Er erkennt sein Selbst als das Selbst. Alles menschliche Denken und Phantasieren über Gott auch in den rohesten Religionsformen gilt als Offenbarung des immanenten Gottes. Es ist auch sachlich gar kein Unterschied zu machen etwa zwischen Fetischismus und Monotheismus. Jede Stufe der Religion ist Offenbarung, aber zugleich Erzeugnis des Menschengeistes. Offenbarung ist hiernach im besten Falle Besinnen auf sich selbst. Hier ist also recht im eigentlichen Sinne Rationalismus vorhanden. Der Mensch ist selbst Quelle aller Religion. Für eine Offenbarung ist kein Raum vorhanden.

Dem Pantheismus in allen seinen Formen ist, nun wohl unter den Philosophen keiner entschiedener entgegengetreten als *Herbart.* Und das geschah nicht etwa

aus einer Art von Abneigung, sondern auf Grund seiner philosophischen Untersuchungen. In theoretischer Beziehung wurde er zum Pluralismus, zur Annahme einer Mehrheit von letzten Elementen also zum Gegenteil des Monismus geführt. Und in der praktischen Philosophie zu einem absoluten nicht relativen Unterschied zwischen gut und böse. Darum sagt er: »Wenn von Gott solche Ausdrücke gebraucht werden, wie Heraustreten der ewigen Einheit, Aufser sich sein und Rückkehr in sich selbst, so ist dies eine Reihe von Begriffen ohne Sinn und ohne Würde. Ohne Sinn, weil in reiner, wahrer Einheit gar kein Grund des Heraustretens liegen kann, weil überdies das Heraus schon ein äufseres Verhältnis erfordert, dergleichen für das angenommene Eine und Einzige gar nicht vorhanden sein könnte, weil endlich das Streben des Heraustretens verrät, dafs man sich keine wahre und ruhige Einheit, sondern einen schwellenden Keim, der seine Hülse sprengt, gedacht hatte, ein elastisches Wesen, eingeschlossen in ein Gefäfs, das ihm zu enge wird. So etwas ist kein rechtes Eins. Ohne Würde, weil das Heraustreten ein unnützes Beginnen ist, wenn es nur geschieht der Rückkehr wegen, weil geständigerweise eben dies Heraustreten der Quell des Bösen oder geradezu das Böse selbst sein würde . . . Geht die Einheit aus sich heraus, entwickelt sie sich, zerstreut sie sich, objektiviert sie sich oder wie die Worte alle heifsen; nun wohl darin liegt nichts Übles, wenn es nur dabei sein Bewenden hätte. Aber der weltgewordene Gott bekommt das Heimweh; nun erst ist es schlimm, dafs er sich selbst entfremdet wurde! Nun erst kommt es an den Tag, dafs er ursprünglich mit sich selbst uneins war, und diesen Grundfehler kann er durch keine Rückkehr wieder gut machen; den weltgewordenen Gott bessert keine gottwerdende Welt.

Wir haben gelernt, die Weltbildung als freie Wohlthat unseres weisen Schöpfers zu betrachten und die geringste freie Wohlthat gilt uns mehr, als ein ganzer, in blinder Notwendigkeit weltgewordener Gott, den wir für nichts anderes

1*

halten, als für einen Götzen, wie sie nicht blofs aus den Händen, sondern auch aus den Köpfen der Menschen zu entspringen pflegen. Wir glauben an einen seligen Gott, der nicht sich selbst verwandelte, als er uns ins Dasein rief, nicht seiner selbst erst bewufst wurde, da eine Menschheit den Weg ihrer Entwickelung antrat, nicht ein zeitliches Leben lebt, sondern ein ewiges und eine Welt schuf, weil er gut ist. Dieser Glaube wird in der Mitte aller philosophischen Irrtümer und Streitigkeiten immer fortbestehen, denn er ruhet auf seiner innern Würde, und auch die Wissenschaft, die freilich in den letzten zwanzig Jahren viel gelitten hat, wird sich hoffentlich wieder erholen.« [1])

Den Älteren unter Ihnen wird der Name *Rudelbach* bekannt sein, er war einer der geistigen Väter der kirchlichen Richtung, die hier vertreten ist. *Rudelbach,* der Herausgeber der Zeitschrift für die gesamte lutherische Theologie, entnahm seine Gegengründe gegen den Pantheismus seiner Zeit, wider die »seuchtige« Philosophie, wie er ihn nannte, gern dem Gedankenkreis, der in *Herbart* seine Vertretung gefunden hat. Er sagt: »Nicht nur war *Herbart* seiner religiösen Überzeugung nach entschiedener Supranaturalist; von niemand ist die innere Unverträglichkeit des wahrhaft religiösen, insbesondere des christichen Glaubens mit Naturalismus und Pantheismus deutlicher nachgewiesen, als von ihm; sondern die von ihm dargestellte Philosophie ward eine energische Grenzhüterin zwischen dem, was überhaupt ins Reich der natürlichen Erkenntnis fällt, und dem, was Eigentum der positiven Offenbarung ist und bleibt, sowie die Fülle der exakten Untersuchungen in den verschiedenen philosophischen Disziplinen (namentlich der Ethik, der Pädagogik, der Psychologie) einen äufserst wertvollen Hebel zur tieferen Begründung und Aneignung der in Frage stehenden Wissenschaften darbietet, und zugleich

[1]) Sämtliche Werke, herausgegeben von *Hartenstein.* XII, 397 ff.

[redacted]

eine Brücke bildet zwischen früherer gediegener Einzelforschung und der gegenwärtigen. Nimmt man dazu, wie viele der sonst hochachtbaren Theologen mehr oder weniger von Sätzen ausgegangen, welche jenen seuchtigen, von Herbart bekämpften Irrtümern angehören und noch zum Teil darin verwickelt sind — so wird man leicht ermessen, welch eine wahre Hilfe auch für die wahre Theologie in der tüchtigen Kritik von seiten Herbarts liegt.« [1])

Die zweite Form des Rationalismus beruht auf *Kants* Lehre von den ursprünglich *a priori* in uns liegenden Formen der Anschauung und des Denkens. Nach *Kant* kommen wohl die Sinnesempfindungen wie rot, grün, hart, weich, kalt, süfs u. s. w. von aufsen, ihre Form aber, wie rund, eckig, grofs, klein, das Nacheinander einer Melodie bekommen die Sinneseindrücke durch *a priori* in uns liegende Formen der Anschauung. Diese nach den Formen der Anschauung geordneten äufseren Eindrücke werden weiterhin nach den ebenfalls in uns liegenden Kategorieen der Substantialität, Kausalität u. s. w. gruppiert. So gelangen sie in dritter Instanz zu der Vernunft, sie reguliert sie nach den in ihr *a priori* liegenden Ideen Gott, Freiheit und Unsterblichkeit.

Hier ist also die Vernunft aus sich selbst heraus Quell und Mafsstab der Religion. Wahre Religion ist Vernunftreligion und kann allein von der Vernunft bestimmt und festgesetzt werden. Was Jesus gelehrt hat, mufs sich vor der Vernunft als notwendig wahr erweisen. Selbst also, wenn eine Offenbarung an die Menschen heranträte, so würden wir uns nur das davon aneignen können, was schon *a priori* ursprünglich in uns liegt, oder sich daraus entwickeln läfst. Was darüber hinausgeht, können wir nicht annehmen; nicht etwa weil man nicht will oder zu stolz dazu ist, sondern weil hier eine Unmöglichkeit vorliegt, wie der Rotblinde das Rot nicht sehen kann, wie-

---

[1]) Zeitschrift für die gesamte Lutherische Theologie und Kirche von *Rudelbach* und *Guericke*. 1862. Heft I.

wohl es ihm gezeigt wird. So geht es dem Menschen, dem etwas geboten wird, wofür ihm die Kategorieen fehlen. Denn diese sind das Gesetz für jeden Inhalt, der irgend gegeben werden kann.

Auch hiernach ist alles, was man Offenbarung nennt, immer nur ein tiefes Besinnen auf sich selbst, aus uns selbst allein können die religiösen Wahrheiten und Ideen kommen. Was die christliche Offenbarung bietet, stimmt nun entweder mit der Vernunft überein, oder nicht. In letzterm Falle ist es unannehmbar, im erstern Falle ist es überflüssig, indem geboten wird, was wir schon haben oder noch finden können.

Wollen Sie mir gestatten, wenigstens beiläufig, den Grund dieser Meinung darzulegen. Bekanntlich zeigen sich in unserm Bewufstsein sehr viele geistige Gebilde, die als solche nicht unmittelbar aus den Sinnen stammen. Wir sehen Gerste, Hafer, Weizen, Roggen, aber nicht Getreide im allgemeinen. Wir hören den Grundton und die Terz, aber das Gefühl der Harmonie liegt in keinem der einzelnen Töne. Woher also die allgemeinen Begriffe? *Plato* geriet über diese Frage ins Staunen und meinte, sie müfsten aus einer höheren Ideenwelt in uns gekommen sein. Die Kantische Anschauung verlegt diese Quelle der Begriffe und Ideen als ein ursprüngliches Besitztum in uns hinein. Aus diesem Fond bringen wir sie zu dem, was die Aufsenwelt allein liefert, zu den Sinnesempfindungen hinzu. Überall, wo man einem starren Sensualismus huldigt, wo man die Seele als einen passiven Spiegel ansieht, der die Dinge in sich abspiegelt, mufs man noch produktive Vermögen hinzunehmen, welche die Bilder ergreifen, ordnen und in Beziehung zu einander setzen. Zu diesen produktiven Vermögen gehört hiernach die Vernunft. Sie ist ein Inventarium fertiger oder sich von selbst entwickelnder Ideen, wie Gott, Freiheit, Unsterblichkeit.

Der theologische Rationalismus, sofern er sich an *Kant* angeschlossen hat, beruht auf dieser unausgebildeten Psychologie. Nach *Herbart* ist dies ganz anders. Da

werden die einzelnen Vorstellungen selbst als Kräfte angesehen. Da bedarf es keiner weitern ursprünglich produktiven Vermögen. Hier ist auch die Vernunft nicht etwas Ursprüngliches, Angeborenes, sondern etwas Erworbenes, nach und nach Entstandenes.

Ein besonderer Fall der ursprünglichen Ideen ist die Meinung von dem angeborenen Gottesbewufstsein. Ich habe sie die dritte Form des Rationalismus genannt. Denn auch hier sind wir selbst Erzeuger der Gotteserkenntnis und tragen den Mafsstab für jede Offenbarung in uns, nämlich in dem angeborenen Gottesbewufstsein. Darum sagt ein Vertreter dieser Lehre: Das das Gottesbewufstsein in sich schliefsende Selbstbewufstsein ist das höchste Kriterium der religiösen Wahrheit. Der Quell der religiösen Wahrheiten unseres Geistes, wie das Kriterium derselben liegt in der Vernunft als dem Sitze des Gottesbewufstseins oder der Idee des Absoluten. Ohne das Vermögen der religiösen Ideen würde für den Menschen gar keine Religion, auch keine geoffenbarte möglich sein. Denn wenn der Mensch Gott nicht finden könnte vor der Offenbarung, so würde er auch nicht finden können, dafs eine von Gott kommende Lehre von Gott kommt. *(Bretschneider.)* Mit Recht wehrten sich darum die Theologen, als *Des Cartes* die Lehre vom angeborenen Gottesbewufstsein aufbrachte, dagegen als gegen Rationalismus, denn, sagten sie, ist das Gottesbewufstsein angeboren, besitzt also der Mensch von Haus aus eine genügende Gotteserkenntnis, wozu dann noch die Offenbarung?

Gegen diese Art des Rationalismus, Gott aus reiner Vernunft erkennen zu wollen, spricht sich *Herbart* sehr oft aus, z. B. in einem Briefe: »Es fällt mir auf, wie sehr die rationalistischen Theologen unwillkürlich von der Flachheit der Psychologie gedrückt werden, welche selbst dem Kantianismus zu Grunde liegt. Ist die Frage, zu welcher Partei, ob zu den Rationalisten oder zu den Supranaturalisten ich mich zähle, so kann meine Antwort nur so

lauten: ich zähle mich zu den Supranaturalisten, nämlich im folgenden doppelten Sinne. Erstlich: meine Untersuchung läfst nicht den Menschen aus der Erde wachsen, als wäre er nur eine Ergänzung der Erde. Sondern seine Existenz erfordert eine göttliche That, denn er ist durchaus ein Fremdling auf der Erde. Zweitens: meine Psychologie erlaubt nicht, an eine eigentliche Erkenntnis Gottes aus reiner Vernunft zu glauben. Sondern von aufsen her mufs das theoretische Element des Glaubens, welches die blofse Idee von Gott übersteigt, gegeben werden. Dafs es in der christlichen Offenbarung gegeben sei, kann ich mir gefallen lassen. Doch darin habe ich (als Philosoph) keine Stimme. Jedenfalls ist die eigentlich rationalistische Behauptung, die Vernunft sei die Erkenntnisquelle der Religion, mir fremd. Sie kennen meine Untersuchungen genug, um zu wissen, dafs ich Ihnen nicht etwa beliebige Ansichten schreibe, die ich nach Umständen verändern könnte.« [1])

Ich komme zur vierten Form des Rationalismus, zum Ritschlianismus. Sie werden vielleicht meinen, der Ritschlianismus sei doch etwas Neues, wie kann *Herbart* dazu Stellung genommen haben? Die Antwort ist: der Ritschlianismus ist in keinem seiner Gedanken und keiner seiner Ausdrucksformen etwas Neues. Die Unterscheidung der Werturteile und der Seinsurteile hat namentlich *Herbart* gemacht, er schliefst sich hierin an *Kant* an, um die praktische und theoretische Philosophie auseinander zu halten. Man darf, um mit *Kant* zu reden, aus dem Sollen kein Sein herausklauben. Doch blieb *Kant* diesem Grundsatz nicht treu, aus den praktischen Postulaten suchte er gleichwohl auf das Sein zu schliefsen. Und für *Fichte* ward ein Leitsatz seiner Philosophie: Dignität ist der Grund der Realität. Was wert ist zu sein oder zu werden, das ist oder wird auch in Wirklichkeit.

---

[1]) Brief an Hendewerk, siehe *Ziller*: Herbarts Reliquien, 1871, S. 212.

Wenn die Ritschlianer genau ausdrücken könnten, was sie meinen, so würden sie wohl auch sagen: Dignität ist der Grund der Realität und Historicität. Was ich so recht im Herzen fühle, wovon ich tief ergriffen, »überwältigt« bin, das ist kein Irrtum, das ist Wahrheit, dafür brauche ich keine weiteren Beweise oder Zeugnisse oder Bestätigungen. Dergleichen könnten meinen Glauben nur zweifelhaft machen. Ich fühle in mir die Dignität des Geglaubten, ich werde damit der Realität Gottes selbst unmittelbar inne u. s. w.

Diese Reden sind einmal ein Nachklang der sog. intellektuellen Anschauung des absoluten Idealismus, der unmittelbar zu schauen meinte, was in der transcendenten Welt vor sich ging. Sie sind ferner ein Nachklang des Spinozismus, der unser Ich auffafst als eine Besonderung oder Beschränkung des Allgemeinen oder Absoluten. Mit der Existenz unseres Ich ist auch das Absolute gesetzt, so wie ein Dreieck nur eine Beschränkung des allgemeinen Raumes ist.

Sie wissen, dafs *Ritschl* eine Zeitlang Hegelianer war. Er hat sich davon losgemacht, allein ein Spinngewebe kann man wohl leicht zerreifsen, doch bleiben oft Fetzen davon an den Fingern hängen.

Zum Rationalismus rechne ich den Ritschlianismus insofern, als auch hier das Subjekt, zwar nicht die Vernunft, aber doch das subjektive Gefühl für das Wertvolle zum Mafsstab für das Objektive, nämlich für das, was ist und geschehen ist, sowie für die Offenbarung gemacht wird.[1])

Allen diesen Formen des Rationalismus ist *Herbarts* Philosophie unmittelbar entgegengesetzt. Noch mehr: diese Arten des Rationalismus können wissenschaftlich nur durch eine Metaphysik und Psychologie im Sinne *Herbarts* überwunden werden.

---

[1]) *O. Flügel:* A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten. 3. Aufl. 1895.

Aber ist nicht vielleicht *Herbart* einer andern Form des Rationalismus verfallen? *Herbart* gelangt ja auch zu einer Art Gottes-Erkenntnis. Es fragt sich dann, ob er den so auf philosophischem Wege gewonnenen Gottesbegriff als Mafsstab für den Gottesbegriff der Offenbarung benutzt.

Herbart geht in dieser Beziehung den Weg des sog. teleologischen Gottesbeweises, er schliefst von den gegebenen Zweckformen in der Natur auf einen persönlichen Schöpfer. Dem teleologischen Beweise stehen nun zwei Gedankengänge entgegen. Einmal der Pantheismus. Nach ihm ist alles, was ist oder geschieht, eine Manifestation oder Darstellung des Absoluten oder, wie dies auch genannt wird, der Vernunft. Jedes einzelne Ding und Ereignis trägt also die Vernunft oder den Zweck immanent in sich. Nichts weist demnach auf eine Vernunft oder einen Schöpfer aufser sich hin, sondern jedem ist die unpersönliche Vernunft immanent.

Der andere Feind der Teleologie ist der Kantianismus. Nach ihm ist die Zweckmäfsigkeit eine ursprünglich in uns liegende Kategorie des Verstandes. Wir sind es also, welche die Zweckmäfsigkeit in die Natur erst hineintragen, hineinschauen. Ob die Natur zweckmäfsig an sich ist, können wir nie erfahren. So wie der Gelbsüchtige die Natur gelb ansieht, vermöge seiner ihm anhaftenden Eigentümlichkeit, so müssen wir die Natur als zweckmäfsig ansehen, weil wir darauf die Kategorie der Zweckmäfsigkeit anwenden müssen.

Diesen beiden Formen einmal der immanenten Teleologie des Pantheismus sowie der kantischen Kategorie der Zweckmäfsigkeit mufste *Herbart* seinem ganzen System nach entgegentreten. Für ihn blieb nur ein Entweder-oder übrig. Entweder ist die uns objektiv in der Natur gegebene Zweckmäfsigkeit durch Zufall oder durch Absicht hervorgebracht.

Die Annahme des Zufalls ist nun im höchsten Mafse unwahrscheinlich, um so unwahrscheinlicher, als nach

Herbart die Welt aus unzählig vielen einfachen Wesen besteht, und jedes derselben einfach, ohne Triebe und Anlagen und ohne Beziehung zu andern zu denken ist. So wird *Herbart* zur Annahme eines von der Welt verschiedenen aber nicht geschiedenen Gottes geführt, der als Urheber aller Substanz, Kraft und Bewegung der uns gegebenen Welt nach Analogie des menschlichen Geistes erwägt, wählt, beschliefst und seine Beschlüsse mit Weisheit und Macht ausführt.

Wenn nun also *Herbart* auf rein philosophischem oder rationalem Wege zu einer Gotteserkenntnis gelangt, macht sich hier nicht doch Rationalismus geltend? Wird dadurch nicht etwa die Offenbarung überflüssig oder an der philosophischen Erkenntnis gemessen?

Darauf ist folgendes zu antworten. *Herbart* hat stets hervorgehoben, dafs die Annahme eines Schöpfers nicht eine reine philosophische Erkenntnis ist, sondern nur auf einem Wahrscheinlichkeitsschlusse beruht. Gestatten Sie, an einem Beispiel zu zeigen, was er unter philosophischer Erkenntnis versteht. Es fragt sich: ist zu jeder Veränderung eine Ursache hinzuzunehmen oder nicht. Gesetzt, ich denke eine Veränderung ursachlos oder absolut, so denke ich etwas in sich Widersprechendes, nämlich ein Ding, dessen Natur es sein soll, nicht zu bleiben, was es ist, also dafs es ist und zugleich nicht ist, dafs es ist, was es ist und zugleich das nicht ist, was es ist, sondern etwas anderes. In dem Begriff einer ursachlosen Veränderung oder des absoluten Werdens liegt demnach ein Widerspruch, d. h. absolutes Werden ist unmöglich. Folglich mufs jede Veränderung eine Ursache haben.

So steht nun auch die Frage: ist die Welt durch Zufall oder durch Absicht entstanden? Läfst es sich zeigen, dafs die zufällige Entstehung einen Widerspruch in sich schliefst, dann ist diese Annahme abzuweisen, und die absichtliche Entstehung wäre philosophisch als notwendig erkannt. So stehen hier aber die Sachen nicht. Es ist zwar höchst unwahrscheinlich, dafs, wenn man Alphabete

in beliebiger Anzahl hinwirft, etwa die Odysse sollte entstehen, allein eine absolute Unmöglichkeit ist dies nicht, wäre es in sich widersprechend, also unmöglich, so könnte auch der Setzer die Buchstaben zu der Odyssee nicht zusammenfügen.

So ist wohl eine ganz abstrakte Möglichkeit der zufälligen Entstehung der Welt nicht abzuleugnen, allein es ist hier die höchste Unwahrscheinlichkeit vorhanden.

Darum rechnet *Herbart* die teleologischen Schlüsse nicht zur eigentlich philosophischen Erkenntnis. Darum giebt es nach ihm kein Wissen von Gott, keine spekulative Theologie, keine Religionsphilosophie, wie es eine Metaphysik und Psychologie giebt. Auf dem Wege des strengen Wissens gelangen wir nicht zur Erkenntnis Gottes. Die Welt ist nicht Erkenntnisprinzip Gottes, und Gott nicht Erklärungsprinzip der Welt.

Darum hebt *Herbart* so oft die Unerforschlichkeit Gottes hervor. Das Göttliche, sagt er, ist das unerforschliche Geheimnis für Thoren wie für Weise. Hören Sie ihn selbst.

»So gewifs nun unsere Überzeugung feststeht, dafs den Erscheinungen des menschlichen Handelns auch menschliche Absicht, menschliches Wissen und Wollen vorangeht, ebenso gewifs mufs es erlaubt sein, die teleologische Naturbetrachtung zur Stütze des religiösen Glaubens zu machen, welcher viel älter ist und viel tiefere Wurzeln im menschlichen Gemüte hat, als alle Philosophie.

»Freilich kann auf diese Weise nicht ein wissenschaftliches Lehrgebäude der natürlichen Theologie zu stande kommen, welches als Erkenntnis betrachtet sich dem vergleichen liefse, was Naturphilosophie und Psychologie durch ihre in der That ins Unendliche sich erstreckenden möglichen Fortschritte zu werden bestimmt sind. Allein die Anmafsungen solcher Systeme, die von Gott als von einem bekannten, in scharfen Begriffen aufzufassenden Gegenstande reden, sind keine Flügel, wodurch wir uns zu einem Wissen erheben könnten, für welches uns nun

[redacted]

einmal die Data fehlen, — und vielleicht weislich versagt sind.

»Es wäre überdies noch zu beweisen, dafs der Religion durch den Mangel eines solchen Wissens etwas Wesentliches abgehe; dafs sie etwas gewinnen würde, wenn Gott in scharfen, spekulativen Umrissen, deutlich dem strengen und wahrheitsliebenden Forscher, vor uns stände! Religion beruht auf Demut und dankbarer Verehrung. Die Demut wird begünstigt durch das Wissen des Nicht-Wissens. Die Dankbarkeit kann nicht gröfser sein, als gegen den Urheber der Bedingungen unseres vernünftigen Daseins. Die Verehrung kann nicht höher hinaufschauen, als zu dem Unermefslich-Erhabenen. Vielleicht wird man sagen, es fehle noch das Vertrauen auf die absolute Allmacht, die freilich zu ihrer Festsetzung ein strenges Dogma erfordert. Allein eben hier ist eine Erinnerung auf jeden Fall sehr notwendig. Nämlich auch die Allmacht kann nicht den viereckigen Zirkel erschaffen; sie ist der geometrischen Notwendigkeit unterworfen. In ihren Zweckbegriffen mufs sie daher ungleich mehreres blofs zulassen, indem sie anderes eigentlich wählt und beschliefst. Der Mensch aber unterscheidet nur schwach das Erwählte vom Zugelassenen; er mufs sich hier immer mit unbestimmten Begriffen begnügen und darf nie sein Vertrauen dahin ausdehnen, irgend welche Ereignisse mit Sicherheit zu erwarten.

»Gerade wegen dieser Unbestimmtheit aber, welche überhaupt bei diesem erhabensten aller Gegenstände die Spekulation übrig läfst, darf immerhin der Sitte, der Gewöhnung, der Tradition, ja selbst der Phantasie einige Freiheit gestattet werden. Und vor allem müssen die praktischen sittlichen Ideen benutzt werden, um die Lehre von Gott insofern mit festen Strichen zu zeichnen, als dieses nötig ist zur Unterscheidung des vortrefflichsten der Wesen von dem blofs mächtigen, ursprünglich Ersten, dem an sich praktisch ganz gleichgiltigen Urgrunde der Dinge. Hierzu mufs uns die metaphysische Spekulation mancherlei Dienste

leisten. Sie mufs Spinozismus und Idealismus entkräften, welche das aufserweltliche Wesen und dessen aus sich herausgehendes, Uns, den Gegenüberstehenden, gewidmete Wohlwollen hinwegnehmen. Die göttliche Wohlthat darf nicht erscheinen als ein Nepotismus, der nur die Seinigen, die Angehörigen erhebt; denn die Liebe, welche als Selbstliebe in sich zurückläuft, verliert ihre Würde.« [1])

Hiernach giebt es keine esoterische Theologie der Eingeweihten, die das im Denken und in Begriffen hätten, was andere in der exoterischen Theologie nur in der Vorstellung und in Symbolen haben können. Darum hat *Thilo,* das langjährige Mitglied des lutherischen Oberkonsistoriums in Hannover, recht, wenn er bemerkt: »Mit seiner Ansicht von der Philosophie, die als solche nicht zu einem strengen Wissen von Gott führt, steht *Herbart* in Übereinstimmung mit dem Christentum. Christus spricht: Niemand kennt den Vater, denn nur der Sohn und wem es der Sohn will offenbaren, und Paulus: Gott wohnt in einem unzugänglichen Lichte.« [2])

Damit hängt es zusammen, wenn *Herbart* sagt: Jede Weltanschauung ist Sache des Glaubens, nicht der Wissenschaft. Der Wissenschaft liegt nie die Welt als Ganzes, sondern immer nur ein sehr, sehr kleines Stück der Welt als Gegebenes zur Betrachtung vor. Die Philosophie darf darum nicht darauf ausgehen, eine Weltanschauung zu liefern, am allerwenigsten eine das Gemüt vollauf befriedigende Weltanschauung. So etwas würde die Religion überflüssig machen. Die heidnischen Philosophieen sind freilich darauf ausgegangen. Der Neuplatonismus versprach seinen Anhängern: *ἀνάπαυσις ἐν θεῷ* Ruhe in Gott, und *Spinoza* verheifst: *animum quietum et summam beatitudinem* Ruhe und Seligkeit. Wer Schiffbruch im Glauben gelitten hat, mag solche Güter in der Philosphie suchen. Der Christ, ob Philosoph oder nicht, kennt einen

[1]) I, 277 f.

[2]) In *Justs* Praxis der Erziehungsschule. II, 1888, S. 3.

andern Namen, in welchem er Ruhe für seine Seele, Leben und Genügen finden soll. Wenn also neuerdings *Herbart* vorgeworfen ist, sein System biete keine wirkliche Ruhe und Zuversicht des Friedens mit Gott, es verhalte sich zum Christentum wie Jesus Sirach zu Jesu von Nazareth, so ist das kein Vorwurf für eine Philosophie. Diese soll sich nicht anmafsen, die Rolle des Messias zu spielen, sich an die Stelle der Religion zu setzen. Versucht sie dies, so ist sie weder Philosophie noch Religion, sondern nur ein trübes Gemisch aus beiden.

Nun komme ich wieder auf die Frage nach dem Rationalismus zurück. Die christliche Religion behauptet, der einzige Weg zum Heil zu sein. Jede Philosophie, die sich anmafst, ebenso gut dahin zu führen, ist Rationalismus, sofern sie das Christentum ersetzen oder verbessern oder fortbilden will, indem sie behauptet, aus eigenen Mitteln die Offenbarung meistern oder überflüssig machen zu können. Dazu gehört *Herbarts* Philosophie nicht.

Nun ist uns Herbartianern gesagt worden: ihr habt es leicht, aufser Konflikt mit der Theologie zu bleiben, denn ihr gebt jede Theologie frei. So ist es aber nicht. Jede Theologie kann der Herbartianismus nicht frei geben in dem Sinne, als sei er damit verträglich, oder als erkenne er sie für wissenschaftlich berechtigt an. Eine Theologie, die keinen wesentlichen Unterschied zwischen Gott und Welt zuläfst, die Gott die Persönlichkeit oder auch nur den Willen abspricht, keinen absoluten Unterschied zwischen gut und böse kennt, Gott zur unpersönlichen Weltursache oder Weltseele macht, oder den Agnostizismus so weit treibt, dafs man gar nichts über Gott entscheiden kann, weder ob er ist oder nicht ist, ob er Person ist oder Fatum u. s. w., eine solche oder ähnliche Theologie können wir nicht frei geben oder für berechtigt ansehen. Dagegen kehrt sich und mufs sich die Herbartsche Philosophie kehren. Und dagegen mufs sich auch das Christentum kehren.

Nun noch in theoretischer Beziehung zwei Punkte. Der Rationalismus bezieht sich bekanntlich auch auf die Frage nach dem Wunder. Darüber hat *Herbart* keine Veranlassung gehabt, sich zu äufsern. Aber auf dem Boden seiner Philosophie ist versucht worden, unter strenger Festhaltung der Unverbrüchlichkeit der Naturgesetze die Möglichkeit der Wunder darzuthun.[1])

Der andere Punkt betrifft die Unsterblichkeit. *Herbart* wird dahin geführt, nicht allein die Fortdauer der Seelensubstanz anzunehmen, sondern auch das Beharren des einmal gewonnenen Gedankenkreises. Er versucht es dann weiter auszuführen, was in der Seele geschehen würde, wenn sie losgelöst vom Leibe für sich allein fortbestände. Ein Kritiker hat darin neuerdings Rationalismus gefunden, höchst wahrscheinlich vermifst er die christliche Lehre von dem verklärten Leibe. Allein diese Lehre leugnet *Herbart* nicht. Er fährt an der betreffenden Stelle fort: »So erscheint die ferne Zukunft, gesehen von dem Standpunkte der Wissenschaft, deren Grundlage keine andere ist, als unsere gemeine menschliche Erfahrung. Behaupten kann man auf diese Weise gar nichts. Wahrscheinlich ist alles noch anders eingerichtet, blofs schon darum, weil überhaupt irgend eine göttliche Einrichtung wahrscheinlich ist, im vorhergehenden aber nur das erwogen wurde, was ohne alle Veranstaltung von selbst erfolgen möchte.« [2])

So viel über den theoretischen Rationalismus. In praktischer Beziehung geht die Behauptung des Rationalismus dahin, aus eigner Kraft das Gute thun zu können.

Hier kann sich der Rationalismus in zwiefacher Weise geltend machen, einmal aus der Vernunft das Gute zu

---

[1]) *Taute,* Religionsphilosophie. II, 207 ff. und *O. Flügel.* Das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes.

[2]) V, S. 174 und *Flügel,* Über die persönliche Unsterblichkeit. Ein Vortrag. 1892.

erkennen, und sodann es thun zu können. Der erste Punkt hat die Moral, der zweite die Moralität im Auge.

Nimmt man mit dem Kantianismus eine Vernunft als eine fertige Mitgift der sittlichen Ideen oder auch als ein sich aus sich selbst entwickelndes Vermögen des Sittlichen oder ein angeborenes Gewissen an, dann wiederholt sich der Rationalismus in früherer Weise. Wir tragen darnach die Vernunft als einen fertigen Mafsstab für alles, was auf Sittlichkeit Anspruch macht, in uns und müssen diesen Mafsstab auch an die Sittenlehre Jesu anlegen und darnach bestimmen, ob sie annehmbar ist oder nicht. Nach *Herbart* steht auch hier die Sache anders. Die Vernunft ist nichts Angeborenes oder Fertiges, sondern entsteht erst sehr langsam. Die sittlichen Urteile ergehen über einzelne Willensverhältnisse. Erst wird gewollt, wird Gutes und Böses gethan, und daran bildet sich das Urteil. So hat man wohl mit Recht gesagt: wenn *Plato* den Gerechten schildert, der gerecht bleibt, wiewohl er ungesehen und ungestraft unrecht thun könnte; wie er im Rechtthun beharret, trotzdem der Schein der gröfsten Ungerechtigkeit und die härteste Strafe dafür auf ihn fällt — so würde *Plato* dies kaum haben schildern können, wenn er nicht etwas ganz ähnliches zuvor an seinem verehrten Lehrer *Sokrates* erlebt hätte.

Mit mindestens ebenso gutem Rechte darf man sagen, Paulus würde 1. Corinther 13 nicht haben schreiben können, wenn nicht vorher Jesus Zug für Zug so gelebt und gelitten hätte. Alles kommt darauf an, nicht blofs ein sittliches Gebot oder Urteil fertig zu geben, sondern den Menschen selbst urteilen zu machen, ihm die Willensverhältnisse, sei es im Leben, sei es in Gleichnissen, so darzulegen, dafs in ihm selbst das Urteil entsteht.

Achten Sie darauf, wie unser Heiland seine Zuhörer dazu führt. Er legt ihnen gewisse Gleichnisse, die dem Leben entsprechen, vor und sagt nun nicht: das ist Barmherzigkeit, sondern läfst sie selbst urteilen: wer ist der Nächste (Luk. 10, 36). Nicht: das ist undankbar, und Un-

dankbarkeit ist häfslich, sondern: was wird man den bösen Weingärtnern thun (Matth. 21, 40). Welcher unter den zweien hat des Vaters Willen gethan? (Matth. 21, 31.) Danket er demselbigen Knechte? (Luk. 17, 10.) Und gar oft bedient er sich der Wendung: was dünket euch? Wer ist unter euch, der u. s. w. Jesus lehrt hier auf eine Weise, dafs ein jeder glauben konnte, selbst gefunden zu haben, was er, so angeleitet, erkannt hatte. Ein anderes Mittel, die Leute urteilen zu machen, bestand in der thatsächlichen Vorführung unbedingt wohlgefälliger Willensverhältnisse durch sein eignes Thun und Leiden. Lernet von mir.

So setzt Jesus die Fähigkeit, sittlich zu urteilen, voraus und kann auffordern: richtet selbst, was recht ist (Luk. 12, 57), aber nicht als einen fertigen Mafsstab, sondern als etwas, das sich bildet, wenn die betreffenden Lebensverhältnisse zur Beurteilung vorliegen. »Daher kann es gar wohl der Fall sein, dafs die sog. menschliche Vernunft für sich selbst so verderbt oder unausgebildet ist, dafs sie unter der Herrschaft der Begierde sich selbst zu einem begierdelosen Anschauen der Willensverhältnisse nicht erheben und kein ungetrübtes, sittliches Urteil fällen kann, dafs erst durch das Anschauen Christi das absolut richtige Urteil über das Gute entsteht, dafs also auch in dem, welcher keinen fertigen Mafsstab des Guten mitbringt, erst durch das Anschauen Christi dieser Mafsstab erzeugt wird.«[1])

Jetzt aber, nachdem die sittliche Anschauung des Christentums wenigstens der Theorie nach sich überall hin verbreitet hat, wo man mittelbar oder unmittelbar mit dem Christentum in Berührung gekommen ist — jetzt darf man sagen: die Menschen haben eine Art von sittlichen Mafsstab gewonnen, der vorhanden ist, auch wo man ganz von Christentum oder Religion absieht. Der

---

[1]) *Thilo,* Theologisierende Rechts- und Staatslehre, S. 159 und *Flügel,* Die Sittenlehre Jesu, 7 ff., 22 ff.

menschliche Geist ist im Laufe der Zeit durch tausendfache Einflüsse so gebildet worden, dafs er nun das Gute auf rein menschlichem Wege erkennt.

Und hier möchte ich bitten, dem nachzudenken, was neuerlich *Dörpfeld* als eine Fessel der Theologie beklagt. Er hält es nämlich nicht allein für einen logischen, sondern auch für einen taktischen Fehler, dafs von seiten der liberalen wie der positiven Theologie die Moral so oft zur Glaubenssache gemacht wird, dafs man die Erkenntnis des Guten abhängig macht von der Erkenntnis Gottes. Wird die Moral auf den Glauben gestützt, so teilt sie mit ihm auch alle seine Schwankungen; so verliert die Theologie die Fühlung mit den Ungläubigen, es fehlt der gemeinsame, neutrale Boden, dem Heiligtum fehlt der Vorhof. Ist die Moral Glaubenssache, so ist kaum eine Diskussion mit den Ungläubigen möglich, noch weniger eine wahre Überzeugung derselben, denn jede wahre Bekehrung mufs beginnen mit der Beurteilung und Verurteilung seiner selbst. Dazu gehört, dafs die Moral von selbst ohne Bezug auf den Glauben ihre verbindende Kraft besitzt.[1])

Soll die Moral einen vollgiltigen Anspruch auf unbedingte Anerkennung erheben können, so müssen — um mit *Herbart* zu reden — die Unterschiede zwischen gut und böse, zwischen Tugend und Sünde einen absoluten, durch nichts auszulöschenden Wert und Unwert bedeuten und dürfen nicht blofs zufällige, zeitweilige, subjektive, relative Unterscheidungen von etwas sein, was als berechtigt angesehen wird, blofs dadurch, dafs es existiert. Ebenso ist daran festzuhalten, dafs, wenn der Mensch für sein Wollen und Handeln verantwortlich sein soll, er dann auch der wahre selbständige Urheber des Wollens und Handelns sein mufs.

Es ist bemerkenswert, dafs unter allen neueren Philosophen nur *Kant* und *Herbart* die Moral in diesem ab-

---

[1]) *Dörpfeld,* Zur Ethik. Die geheimen Fesseln der Theologie. Gütersloh. 1895.

soluten und damit christlichen Sinne auffassen. Beide treten dem Eudämonismus oder der Lustlehre und damit dem Rationalismus entgegen. Dem Eudämonismus ist das letzte Ziel für den Menschen die Glückseligkeit; das Gute, die Tugend steht dazu nur in dem Rang eines Mittels zu diesem Ziele. Wo das angenommen wird, da glaubt man, dafs der menschliche Wille an und für sich immer nach dem Guten strebe, denn ein jeder strebt von selbst nach Befriedigung seiner Begierden, und das Gute ist ja hiernach das, was seine Wünsche befriedigt; es ist daher nur ein Irrtum hinsichtlich des Mittels, wenn der Mensch das Böse wählt. Sein natürlicher Sinn ist — nach dieser Ansicht — immer auf das Gute, d. h. auf die Glückseligkeit gerichtet. Ist das aber der Fall, so bedarf es bei dem Menschen nicht einer Umwandlung der Gesinnung, sondern nur einer Berichtigung des Verstandes, um ihn von der Sünde zu befreien. Sünde ist darnach nur ein Irrtum, nicht eine sittliche Schuld. Die Thätigkeit eines Erlösers würde in der Aufklärung des Verstandes über unsere wahren Interessen bestehen. Der Sünder befände sich nicht im Widerstreit mit Gott, sondern im Prinzip ist sein Wille, der auf Glückseligkeit ausgeht, immer im Einklang mit Gott, nur wegen der Endlichkeit seines Verstandes begegnet es ihm zuweilen, hier und da sein Glück zu verkennen.

Gegen diese Art des Rationalismus, der die Sünde nur als einen Irrtum des Verstandes ansieht, ist *Herbarts* absolute Ethik gerichtet. Ihr ist das Böse nicht ein blofser Irrtum, nicht etwas nur Negatives, sondern recht eigentlich ein positiver verkehrter Wille.[1])

Aber hinsichtlich der Frage nach dem Können, wie weit der Mensch im stande ist, das Gute zu thun, scheidet sich *Herbart* von *Kant*.

Kant behauptet: ich soll, also kann ich. Hierin liegt ein starker Ansatz zum Rationalismus, denn es wird die

---

[1]) *Flügel,* Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts.

[redacted]

Giltigkeit des Sittengesetzes abhängig gemacht von unserm subjektiven Können. Ist es richtig: ich soll, also kann ich, so mufs auch gelten: ich kann nicht, also soll ich auch nicht.

Dies widerspricht entschieden der Lehre des neuen Testamentes. Dieses verurteilt den Sünder, trotzdem dafs er sich aus eigenen Kräften nicht zur Vollkommenheit erheben kann. Es behauptet beides die Verbindlichkeit des Gesetzes und zugleich das menschliche Unvermögen, es vollkommen zu erfüllen. In diesem Sinne läfst es sich *Herbart* sehr angelegen sein, die Absolutheit der Ethik festzuhalten unabhängig von der Bejahung oder Verneinung der menschlichen Leistungsfähigkeit. Er weist z. B. auf den zahlungsunfähigen Schuldner hin. Hier hört auch nach den Begriffen des gemeinen Rechts die Verschuldung nicht auf, wenn sich schon thatsächlich die Unmöglichkeit zu zahlen herausstellt.

Ja es bliebe das tadelnde und verurteilende sittliche Urteil mit allen seinen Ansprüchen bestehen, selbst wenn sich nicht ein einziger Mensch darnach richtete.

Jener Satz *Kants:* ich soll, also kann ich, gründet sich darauf, dafs er das Gute ausschliefslich in der Form des Gesetzes oder der Pflicht kennt. *Herbart* gründet die Moral auf das willenlose Urteil, ihm ist die Form des Gesetzes nur eine abgeleitete. Als Pflicht wird das Gute erst da gefühlt, wo der Wille sich in Widerspruch mit dem Guten gesetzt hat. Und das ist ja auch mehrfach von Paulus hervorgehoben, dafs das Gesetz nur eine hinzugekommene, vorübergehende Form des Guten ist.

Zum andern hängt jener Satz *Kants* zusammen mit seiner Lehre von der transcendentalen Freiheit.

Nach der einen Auffassung der menschlichen Freiheit bei *Kant* ist diese ein Vermögen, ohne Ursache und ohne Motive zu wollen, eine Reihe von Handlungen von vorn anzufangen. Darnach hat der Mensch die Kraft, aus sich selbst sowohl der Beste wie der Schlechteste zu sein. Da diese Art von Freiheit ein ursachloses Vermögen ist, so ist sie

jeder Beeinflussung unzugänglich. Man darf ihr gegenüber weder von einer *gratia resistibilis* noch *irresistibilis* reden, denn wo keine Berührung, da auch kein Widerstand. Es ist auch nicht möglich, durch Belehrung, Erziehung, Warnung auf sie einzuwirken. »Nicht der mindeste Grund ist vorhanden, zu meinen, dafs nach einer Million von Jahren bessere Menschen diese Erde bewohnen würden, als heute und als seit Jahrtausenden! Das ist die durch keine Künstelei und Sophisterei zu bemäntelnde Folge der transcendentalen Freiheitslehre! Wofern diese besteht, so fallen alle Bemühungen, bessere Zeiten durch innerlich bessere Menschen herbeizuführen, geradezu ins Gebiet der Narrheit. Aber nicht genug hieran! Auch an die Besserung einzelner Menschen, an die Bekehrung der Sünder, nicht blofs auf dieser Erde, sondern in alle Ewigkeit hinaus, ist gar nicht zu denken. Keine Zeit, keine Belehrung, kein Beispiel, keine Züchtigung vermag an der zeitlosen That, die unsere Schuld wie unser Verdienst bestimmt, das Geringste zu rücken und zu rühren. Wer sich selbst zu bessern trachtet, der schöpft ins Fafs der Danaiden; wer da glaubt, sich gebessert zu haben, der hat eine Reise im Traume gemacht; wer gläubig seinen Blick gen Himmel richtet, hoffend, der höchste Erzieher werde auf unbekannten Wegen den Einzelnen wie das Ganze zum Besseren wie zum Besten lenken, der vergifst, dafs die That der transcendentalen Freiheit das Künftig sowie das Ehemals und das Jetzt verschmäht! Und was noch das Ärgste ist, wer die transcendentale Freiheit behauptet und also die Erziehung leugnet, der mufs aus denselben Gründen auch jene grofse Erziehung des Menschengeschlechtes durch die Vorsehung leugnen. Woraus denn gar bald weiter folgt, dafs das ganze Erdenleben des Menschen mit seinen vielen Plagen und seinen kurzen Freuden etwas rein Zweckloses ist, da es nicht mehr als Bildungsschule kann betrachtet werden.[1])

---

[1]) IX, 32 und XII, 227

Die transcendentale Freiheit hat nun *Kant* selbst mehrfach eingeschränkt, um der täglichen Erfahrung einigermaſsen Rechnung zu tragen. Dazu sollte einmal die Moral, sodann die Annahme des radikalen Bösen dienen. Gegen beides erklärt sich *Herbart*. Zunächst dagegen, daſs durch bloſse Moral dem Sünder geholfen werden könne. »Die Moral muſs ergänzt werden durch die Religion, weil keine Lehre in der Welt im stande ist, den Menschen vor Leiden, vor Übertretungen und vor innerem Verderben zu sichern. Das Bedürfnis der Religion liegt am Tage: der Mensch kann sich selbst nicht helfen; er braucht höhere Hilfe! Die Religion setzt das Ewige dem Zeitlichen entgegen. So schneidet sie die Sorgen ab und bringt ganz andere Gefühle hervor, als die des irdischen Leidens. Sie vermindert das Gewicht der einzelnen Handlungen des Menschen, indem sie eine höhere Ordnung der Dinge zeigt: die Ordnung der Vorsehung, welche mitten unter menschlichen Fehltritten dennoch das Gute fördert. Sie stellt allem falschen Heroismus das Ideal eines göttlichen Leidens (wenn man sich so ausdrücken darf) gegenüber, welches aus Dulden und Wirken dergestalt zusammengesetzt ist, daſs jede menschliche Tugend, damit verglichen, als eine ohnmächtige Überspannung erscheinen würde. Hierdurch demütigt sie nicht bloſs die Tugendhaften, sondern sie beschämt auch die Sünde in ihrem Innersten, indem sie dem lüsternen Eigennutz die Aufopferung, dem Groll die Liebe zeigt. Wird es ihr auch gelingen, die Sünde zu erdrücken, zu zerstören, zu vertilgen? Das weiſs kein Mensch; denn dazu müſste einer dem andern ins Herz schauen können, und zwar ohne Vergleich tiefer, als irgend einer bei der genauesten Selbstbeobachtung in sich selbst einzudringen vermag. Erlösung auf Bedingung der Besserung läſst sich wohl verkündigen; aber die Frage, ob auch dieser oder jener die Bedingung erfülle, muſs man Gott anheimstellen. Selbst die Religion also vermag das irdische Dunkel nicht ganz zu erhellen. Dennoch ist das, was sie schafft, unschätzbar und auf keine andere Weise

zu ersetzen. Zwar kann man das Ideal der Tugend durcl Hilfe der praktischen Ideen sehr bestimmt zeichnen; ja es ist leicht zu erkennen, dafs, indem wir die Gotthei selbst als heilig, allmächtig, gütig, gerecht und vergelten denken, hierbei unser Begriff die nämlichen Ideen zusammenfafst, welche der Sittenlehre das Dasein geben Allein dies alles richtet den gesunkenen Menschen nich empor; ihm mufs sich eine neue Welt eröffnen, denn sein Welt ist ihm verdorben; seine Schuldbriefe müssen zerrissen werden, denn er kann sie nicht bezahlen; er muf wieder anfangen, denn er ist unfähig, fortzusetzen. . . Di Unzulänglichkeit der Moral liegt offenbar am Tage, darun kann das Moralpredigen nicht genügen. Der leidende verirrte, verdorbene Mensch mufs in eine andere Gegen versetzt werden; die Moral aber hält ihn auf seinem Standpunkte fest; sie gebietet ihm, sich in seinem Kreise, nu mit veränderter Richtung, fortzubewegen; und das gerad ist es, was der schon zerrüttete Mensch nicht mehr vermag. Eine wohl klassifizierte Sittenlehre kühlt den Willen sie treibt ihn nicht.[1])

Der zweite Punkt, wodurch die transcendentale Freiheit eingeschränkt werden sollte, ist das radikale Böse Die Polemik *Herbarts* dagegen ist nicht selten auf di Lehre von der Erbsünde bezogen worden. So ist es abe nicht. Gegen *Kants* radikales Böse mufs jeder Chris Einspruch erheben. Denn die Folge des radikalen Böse ist nichts anders, als das, was die alte Kirche als Manichäismus und die lutherische als Flacianismus verworfe hat, nämlich die Meinung, die Sünde sei etwas Substantielles, etwas Essentielles, sei begründet in der endliche Kreatürlichkeit. Wäre es so, dann würden wir notwendi und für immer mit Sünde behaftet sein. Es wäre in all Ewigkeit keine Erlösung möglich. Denn endliche Kreaturen bleiben wir immer. Wenn wir aber die Verheifsun haben: Wir werden ihn sehen, wie er ist und werden ihn

---

[1]) II, 56 f. 78. XI, 319.

[redacted]

gleich sein (1. Joh. 3, 2), so liegt darin eine völlige Erlösung nicht allein von der Strafe, sondern auch von der Macht der Sünde. Darum wehrte sich die Kirche gegen die Annahme, die Sünde sei etwas Substantielles und behauptete, sie sei etwas Accidentelles, etwas, was, wenn schon nicht durch unsere Kraft, aber durch Gottes Kraft völlig überwunden werden kann, soll und wird.

Darum wendet sich *Herbart* mehrfach gegen *Kants* radikales Böses.[1])

Ganz anders steht er zur Lehre von der Erbsünde. »Es ist, sagt er, eine falsche Voraussetzung *Rousseaus,* alles Natürliche, also auch die Kinder seien von selbst gut und man brauche nur äufseren Zwang und äufsere Künstelei wegzunehmen, um sie gut heranwachsen zu sehen.«[2]) *Herbarts* ganze Ethik und Pädagogik geht daraufhin, nicht etwa das, was ist, was natürlich ist, ohne weiteres gut zu heifsen und zu bestätigen, sondern die natürlich sich regenden Kräfte des Temperamentes, der Individualität teils zu unterdrücken, einzuschränken, teils zu kräftigen und zu lenken. Nach *Herbart,* sagt *Thilo,* besteht der Mensch aus Leib und Seele. Und schon im Mutterleibe erzeugen sich die dunklen Grundlagen für spätere Begierden und Gefühle, schon da fängt als ein Erbteil die Individualität des ganzen Menschen an Leib und Seele an sich zu bilden. Es ist daher gar nicht unmöglich, dafs die Individualität, mit welcher der Mensch geboren wird, eine solche ist, dafs, wenn sie sich überlassen bleibt und keine weder göttliche noch menschliche heilsame Einwirkung auf sie geschieht, sie nur ein unsittliches, sündliches Leben führen kann, wie nicht allein die heilige Schrift, sondern auch die tägliche Erfahrung bezeugt. Wer *Herbarts* gesamte Philosophie, theoretische wie praktische, nicht blofs oberflächlich kennt, sondern sie gründlich durchdacht hat, wird auch als striktester

---

1) IX, 110, 115.
2) XII, 693.

Anhänger das unterschreiben können, was der zweite Artikel der Augsburger Konfession von den natürlich erzeugten Menschen sagt, dafs sie ohne Furcht und Vertrauen zu Gott mit der Konkupiszenz geboren werden, worin das Wesen der Erbsünde besteht.[1])

Hieran mögen sich einige Worte *Herbarts* über Erlösung und das Verhältnis der Kirche zur Schule anschliefsen.

Zuvörderst noch eine Bemerkung über die geistige Stimmung, in welcher *Herbart* darüber redet. Es giebt nämlich eine rationalistische Stimmung, die ohne Verständnis und darum ohne Ehrerbietung für das geschichtlich Gewordene schnell das, was man als richtig erkannt hat oder auch nur ahnt, an seine Stelle setzen möchte. Hören Sie, wie sich in diesem Punkte *Strümpell* über *Herbart* äufsert: »Der Verfasser dieser kleinen Skizze schätzt sich noch jetzt glücklich, dafs er zwei Studienjahre unter *Herbarts* Führung verlebt hat und von demselben während dieser Zeit auch eines persönlichen Verkehres gewürdigt worden ist. Schon damals kamen ihm einige Eigentümlichkeiten seines Lehrers zum Bewufstsein, die ihm manches in dem Verhalten verständlich gemacht haben, das *Herbart* lehrend, schreibend und handelnd gegenüber seiner Zeit und den Zeitereignissen beobachtet hat. Eine Eigentümlichkeit der Art war, dafs *Herbarts* politische Gesinnung und Urteilsweise durchaus royalistisch war und auf streng konservativen Grundsätzen beruhete, die sich aus seiner Philosophie als die Mafsstäbe auch für die Auffassung und Abschätzung des Kulturwertes der Zeitgeschichte konsequent ergaben. Mit diesen Konsequenzen, nach denen er das gesellschaftliche und staatliche Leben der Menschen zunächst als ein historisches Werk von vielen darin wirkenden psychischen Kräften ansah und

[1]) *Thilo* in *Just*, Praxis der Erziehungsschule, II, 1888, S. 12. Die jetzt begründete Zeitschrift: »Die Kinderfehler, Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben von *Koch*, *Ufer*, *Zimmer*, *Trüper*« könnte man ansehen als ein Hilfsmittel, die Erbsünde kennen und bekämpfen zu lernen.

beurteilte, verband sich ein von seiner Ethik, insbesondere von seiner Rechtsidee getragenes, strenges Rechtsbewufst-sein, welches ihm prinzipiell verbot, die durch die Geschichte gezogenen Rechtsgrenzen irgendwie, durch Lehre oder durch Handlung, zu verletzen oder gar zu überschreiten. Schon hieraus erwuchs nicht blofs eine aufserordentliche Besonnenheit und ebenso eine pietätvolle Berücksichtigung und Schätzung des Überkommenen und Bestehenden, sondern auch eine gewisse Ängstlichkeit in solchen Fällen, wo eine Handlung unvermeidlich war. Dies bezog sich nicht blofs auf gesellschaftliche Verhältnisse und staatliche Einrichtungen, sondern auch auf den individuellen und gleichfalls einen Rechtsinhalt begründenden Personalbestand der einzelnen Menschen, mit denen der Umgang oder die geschäftlichen Beziehungen ihn zusammenführten. Wo ein anderer unzweifelhaft rasch und ohne viel Bedenken mit einem Entschlusse fertig gewesen wäre, da gebrauchte *Herbart* oft lange Zeit, ehe er fand, was nach seiner Überzeugung das Richtige, zu thun oder zu lassen, sei.«

»Ein hervorragender Zug in *Herbarts* edlem und von der mit klassischer Schönheit in seiner Ethik dargestellten Idee des Wohlwollens und der Güte erleuchtetem Charakter war die aufserordentliche Vorsicht, mit welcher er jede Äufserung in Wort und Betragen vermied, wodurch ein anderer sich hätte verletzt oder gekränkt fühlen können. Dies trat namentlich dann hervor, wenn es sich um einen Gegenstand handelte, der innerhalb der Persönlichkeit des anderen einen grofsen Wert hatte und mit einem tieferen geistigen Interesse zusammenhing. Nun wufste *Herbart*, wie jeder Gebildete dies weifs, sehr genau, eine wie grofse Empfindlichkeit namentlich den religiösen Vorstellungen einwohnt, und wie leicht selbst an sich geringfügige Gegensätze zwischen dem eigenen und einem fremden religiösen Denken, Fühlen und Glauben Veranlassung zu unerquicklichen Differenzen geben, wenn sie nicht mit grofser Zartheit und rücksichtsvoller Vorsicht

behandelt werden.... Er sah ferner auch die historischen Ausgestaltungen des religiösen Glaubens als ein zu Recht bestehendes Besitztum ihrer Träger an, das wie jedes andere Eigentum zu achten ist und nicht willkürlich angegriffen werden darf. In diesen Überzeugungen lag für *Herbart* einerseits nach aufsen hin der sittliche Grund der Unerläfslichkeit gegenseitiger Duldsamkeit, und andererseits für sein eigenes inneres religiöses Leben das wirksame Motiv, dafs, wenn er von der rein und streng wissenschaftlichen Arbeit seines Denkens abliefs, er in dem auch in ihm historisch entstandenen christlichen Glauben und der dazu gehörigen Weltanschauung mit völliger Befriedigung ausruhen konnte: er trug, wie er selbst gesagt hat, seinen Glauben »in einem alten, schlichten Gewande« in sich. In diesem Sinne war *Herbart* nicht blofs im allgemeinen der Christuslehre als ein wahrhaft frommer Mann ergeben, sondern hielt auch an seinem kirchlichen Bekenntnis mit ernster Vertiefung selbst an dem sakramentalen Teile desselben fest.« [1])

In diesem Sinne spricht sich *Herbart* besonders wider die 1819 von *Steffens* erschienene Schrift: für die gute Sache aus. *Steffens* ist nämlich der Ansicht, dafs »die Gesamtheit aller Staatsangehörigen dadurch, dafs jedem Einzelnen die Freiheit gewährt wird, seine Eigentümlichkeit auszubilden, auch an sich das Werk der wechselseitigen Erlösung verrichte, und dafs der Staat, der ein religiöses Individuum sei, seine Freiheit durch diese Erlösung, durch Anerkennung der geheimen Schuld, durch Reue und Bufse erringen werde«.[2])

---

[1]) *Strümpell,* Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartscher Aussprüche. Leipzig 1888, S. 7 ff. Einen ähnlichen Zweck verfolgt die Schrift von *Schoel,* J. F. Herbarts philosophische Lehre von der Religion, 1884, und *Schwarz,* Die Stellung der Religionsphilosophie in Herbarts System, 1880.

[2]) Dem Sinne nach kann hier unter der »geheimen Schuld« nur der Umstand gemeint sein, dafs der Staat bis dahin alle Individuali-

Herbart erblickt in diesen Sätzen eine unerträgliche Vermengung ganz verschiedenartiger Begriffe mit einander und eine damit verbundene Verunstaltung der Begriffe der Schuld, der Reue und der Bufse.

»Was für ein Leichtsinn,« ruft er aus, »würde sich verbreiten, wenn die christliche Kirche sich auf eine solche Vorstellung von der wechselseitigen Erlösung einliefse! Man mag sich die Erlösung denken, wie man will, immer bleibt sie das Höchste in der Religion, das Allerheiligste im Tempel, vorausgesetzt, dafs man nur an Einen Erlöser glaube, in welchem die Menschheit sich selbst übersteigt, und vor welchem jeder Einzelne sich demütigt, um eine vorhandene Wohlthat sich in tiefster Ehrfurcht zuzueignen, die er mit allen anderen gemeinschaftlich geniefst, zu der jedoch selbst seinen Beitrag liefern zu wollen, der höchste Übermut wäre, der ein menschliches Herz anwandeln könnte.

»Was die Bufse betrifft, so hat von wahrer Bufse, im sittlichen Sinn, ohne Zweifel erst das Christentum den Begriff deutlich hervorgehoben. Es hat ihn unauflöslich mit dem sich stets erneuernden Gefühle der Trauer um das Blut und die Wunden Jesu Christi, mit dem schmerzlichen Gedanken des Todes am Kreuze und dem Gegensatze zwischen der tiefsten Schmach des äufseren Lebens und der höchsten inneren Herrlichkeit — dergestalt zusammengeknüpft, dafs sich unwillkürlich die ganze Seele von einem brennenden Hasse des Bösen erfüllt, dessen Besiegung und Tilgung der einzige Zweck des erhabenen, freiwilligen Opfers gewesen ist.

»Auf diese Weise ist ein solcher Gemütszustand hervorgerufen, in welchem der Mensch sich bereit und willig findet, die geheime sowohl als auch die offenbare Schuld anzuerkennen, sie zu bereuen und zu büfsen. Auch sind wir insofern auf einerlei Wege mit unserem Gegner, als

---

täten sich nicht hat ausbilden lassen, weshalb er denn diesen Fehler auch zu bereuen und für ihn zu büfsen habe. St.

wir von einerlei Sache, nämlich von der Erlösung reden, jedoch mit dem Unterschiede, dafs wir die Gemütszustände einzelner Menschen im Auge haben, deren Erlösung, mit ihrer Besserung gleichen Schritt haltend, durch das Christentum eine Hilfe erlangt hat, die in ihrer Art nicht übertroffen werden kann. Der Gegner aber stellt den Staat vor uns hin, in welchem er eine wechselseitige Erlösung erblickt, die ohne Zweifel ihre Hilfsmittel aus dem jetzigen und künftigen Menschenleben der Menschen erst noch erhalten soll. Was also die Kirche als schon vollbracht, und zwar durch einen Einzigen, darstellt, das soll nach des Gegners Lehre noch geschehen und zwar durch die Bürger eines Staates, also durch gewöhnliche Menschen.«

Aber auch mit den oben ausgesprochenen Sätzen hat der Pantheismus in *Steffens* Geiste sein eigentliches Ziel, das er zum Wohle des Staates und der Kirche, also überhaupt der Menschheit erstrebt, noch nicht erreicht. Das darauf noch Folgende ist so eigentümlicher Art und hat auch in der späteren Zeit so nachgewirkt, ja bis hinauf in unsere Tage sich erhalten, dafs es zu lehrreich ist, um seine wörtliche Mitteilungen unterlassen zu können. Es lautet: »Der Heiland ist die innere Quelle aller bürgerlichen Freiheit, die Offenbarung der Liebe, die jede eigentümliche Natur in ihrer Art bestätigt und befreiet, Kirche und Staat sind Eins und jede freie Verfassung christliche Theokratie. Worauf alle Zeichen der Zeit deuten und alle Verwirrung der irdischen Verhältnisse, das ist Einheit des Protestantismus und Katholizismus, die Erstehung einer Kirche, in welcher alle Herzen sich beugen vor dem Erlöser, jedes Erkennen, gereinigt, seine höchste Bedeutung findet, die wahre Freiheit ihre heiterste Darstellung. Der fröhliche Glanz dieser Zeit wird entstehen und vergehen, wie alles Irdische, wird nicht ohne Schatten sein, aber jede Hoffnung lebt in ihr und alle That erhält als stille gläubige Vorbereitung ihre heiligste Bedeutung in Beziehung auf sie.«

Und was hat *Herbart* auf diese Sätze, die auch in den Jahren nach 1819 ihren verführerischen Schimmer in die Volksmasse warfen und nun nachmals so klingen, wie wenn sie heute ausgesprochen wären, geantwortet? Es ist das Folgende: 1. Wer ist hier der Heiland? 2. Hat Jesus Christus jede eigentümliche Natur in ihrer Art bestätigt? Und heifst das »Schulden bekennen, bereuen, büfsen«, wenn man sich schmeichelt, in seiner eigentümlichen Natur ganz vortrefflich zu sein? Hat das Christentum so viele individuelle Sittenlehren, als es Menschen mit verschiedenen Sinnesarten giebt? 3. Wer vom Altare die geweiheten Gefäfse nimmt, heifst ein Kirchenräuber. Wer aber sich scheuet vor der Vergleichung mit einem solchen Verbrecher, der hütet sich nicht blofs, der Kirche etwas zu entwenden, sondern auch, irgend ein Gerät derselben unnützerweise zu berühren, vollends, es zu irgend einem Privatgebrauche zu benutzen. Die Kirche hat aber keine goldenen oder silbernen Gefäfse, die ihr gleich wichtig wären, wie die Worte und Ausdrücke, in welche sie gewohnt ist, ihre Gedanken niederzulegen. Die Kirche kennt nur Einen Heiland und Erlöser, aber viele Staaten, folglich viele wechselseitige Befreiungen, wodurch jede Eigentümlichkeit in ihrer Art bestätigt wird, wofern unser Gegner recht hätte, diese Attribute dem Staate beizulegen. Eben deshalb kann die Kirche nicht einräumen, dafs sie und der Staat Eins wären; sie kann nicht erlauben, dafs die Worte Erlösung und Heiland irgend jemandem zu seinem Privatgebrauche dienen, sondern diese Worte müssen stets ganz genau im kirchlichen Sinn genommen werden. (IX, 75—154.)

Die Kirche selbst sieht *Herbart* an als begründet in dem unverlierbaren Bedürfnisse. Alle Menschen, wiederholt er aus Homer, bedürfen der Götter. Die Menschen wollen oft trotziger scheinen, als sie sind und glauben so zuweilen der Religion und Kirche entbehren zu können. Allein das Bedürfnis nach der Religion, mit all seinen Gedanken in Gott Ruhe zu finden, ist viel zu stark, als

dafs es sich auf die Dauer aus des Menschen Herz verlieren könnte. Und das gilt nicht allein für den Ungebildeten, Schwachen, Leidenden, oder die grofse Menge, sondern es fühlen es gerade diejenigen am meisten, welche durch Fähigkeit und Beruf über das allgemeine Niveau erhoben sind und in ihrer höheren Stellung einen weitern Umblick geniefsen als die andern, sie fühlen mehr als andere die Unzulänglichkeit eines Lebens ohne Religion und Gott, und das Bedürfnis, an diesen Gott als den stets bereiten Zufluchtsort zu glauben. Es hat daher wohl noch nie ein grofser Geschichtskenner gelebt, der nicht vielfach aus dem irdischen Gedränge nach oben geblickt hätte, getrieben von der Sehnsucht nach Trost und Hoffnung. Wohl mancher arbeitet bis zur Erschöpfung für Staat, Kunst und Wissenschaft, der nicht erst nötig hat, sich einen Sünder nennen zu hören, um sehnsuchtsvoll über das Irdische zu der Vorsehung hinaufzuschauen, und ihr seine Angelegenheiten in Demut und Ergebung anheimzustellen. Und ohne Verwunderung wird man oftmals an Männern von strengen Grundsätzen und von geordneter Lebensführung, die keineswegs Religion auf den Lippen zu tragen gewohnt sind, bei näherer Bekanntschaft entdecken, dafs sie sich stillschweigend in ihrem Innern sehr fest an die Stütze der Religion anlehnen; man wird hören, wenn sie sich öffnen, dafs sie dieselbe als ganz unentbehrlich betrachten, und man hat hier nicht im geringsten Grund, an ihrer Aufrichtigkeit zu zweifeln; denn es ist ganz natürlich, dafs sie eben darum, weil Güter und Pflichten und Tugend ihnen teuer sind, zu den Lehren davon die wesentliche Ergänzung suchten, fanden, schätzen lernten und sie sich so vollständig als möglich aneigneten.[1]

---

[1] II, 144, 68. I, 79. Man mufs keine Rechtslehre ohne Pflichtenlehre verlangen. Die Rechtsgesellschaft mufs aus höheren Gesichtspunkten angesehen werden; nicht blofs juristische Kautelen dürfen sie regieren, wenn die Gesetzgebung etwas taugen soll. Kirche und Staat müssen sich gegenseitig um einander bekümmern. IX, 400.

So hat auch die Kirche ihre ewige Grundlage im Bedürfnisse des Glaubens an Gott, welches so allgemein ist, daſs weder die Schule [hier wollen Sie nicht an die Volksschule, sondern an die höhere und an die Hochschule denken] noch der Staat sich demselben entziehen könnte, wenn es ihnen auch einmal einfiele, einen Versuch derart zu machen. Aber der Glaube ist seiner Natur nach etwas Schwebendes, welches mit tausendfachen Verschiedenheiten der Gemütslage in beständiger Wechselwirkung sich befindet. Daſs der Glaube nicht zu heftigen Schwankungen gereizt werde, dies zu verhüten, ist gewiſs wohlthätig, so lange nicht irgend ein vorhandenes Miſsverständnis eine Abänderung, eine Reformation unvermeidlich herbeiführt. Längst aber hat die Kirche es sich selbst gesagt, daſs sie auch vielen Spielraum lassen müsse, damit nicht ein unfreiwilliges äuſserliches Bekenntnis die Stelle des Glaubens einnehme, ein tötender Buchstabe statt des lebendig machenden Geistes. Und mit derjenigen Kirche nun, welche das wohl erwogen hat, kann die Schule im allgemeinen kaum anders, als in einem freundschaftlichen Verhältnisse sich befinden. Mag immerhin unter den Freunden eine Ungleichheit eintreten, mag immerhin der eine vornehmer geworden sein, weil er einer viel gröſseren Anzahl von Menschen sich unentbehrlich machte, die ihn erheben, ihn künstlich ausstatten, die jedes seiner Worte als Rat befolgen, als Trost verdanken, während der andere zu der Menge zu reden nicht versteht und nur in einem engen Kreise sich bewegt: dies wird die Gesinnung nicht ändern, womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind. Viel schlimmer wäre es, wenn einer dem anderen durch Zudringlichkeit sich lästig machte. Sehr schlimm, wenn die Schule sich's einfallen lieſse, den Glauben, der lange vorhanden ist, von neuem hervorbringen zu wollen, wenn die mehreren Schulen, sofern es deren giebt, unter sich wetteifernd versuchten, welche von ihnen wohl am meisten Einfluſs auf die Kirche gewinnen könne. Wird so etwas unternommen, dann erhebt unfehl-

bar die Kirche sich mit Stolz und läſst es fühlen, daſs sie ihre Anhänger nach Millionen zählt, wo die Schule deren nicht Hunderte nachweisen kann; sie läſst es fühlen, daſs sie in die Gemüter unmittelbar eingreift, zu welchen jene den langen Umweg durch den Verstand so oft vergeblich sucht. Und so straft sie, mit Recht zugleich und mit Kraft, den Vorwitz der Schule. Darum schätzt *Herbart* den Dienst wie die Diener der Kirche sehr hoch. Er sagt: Im Staate giebt es einige höchst wichtige Posten, die durchaus nur von seltenen Genies passend besetzt werden können. So z. B. sollten alle Predigerstellen von solchen Männern eingenommen sein, die durch keine Schule können gebildet, durch keine Gelehrsamkeit und Übung können hervorgebracht werden; von Männern, denen der religiöse Sinn nicht angekünstelt, sondern natürlich ist; die alle Aufklärung können vertragen ohne dadurch zu erkalten und zum Irdischen herabzusinken. Diese Naturen sind selten; hier ist eine Aufforderung für den Staat vorhanden, sie aufs sorgsamste zu suchen, denn jeder einzelne Mensch dieser Art ist ein unschätzbares Gut für die Gesellschaft, sobald er an seine rechte Stelle kommt. Freilich, setzt er hinzu, findet man nicht immer gute Bruchsteine, wo man bauen will, sondern muſs sich mit Ziegelsteinen behelfen.[1])

Nach dem Bisherigen sind nicht mehr viel Worte nötig, um die eigentliche Frage zu beantworten noch dem Rationalismus in der Pädagogik Herbarts.

Worin kann Rationalismus in einem pädagogischen System liegen? Zunächst im Ziel. Ist dieses Ziel Intellektualismus, geht es aus auf bloſse Kenntnisse oder Ausbildung des Verstandes, dann wird man mit Recht vom Rationalismus reden. So sagt *Aristoteles: θεωρία τὸ ἥδιστον.* Wissen ist das Höchste, und *Spinoza,* der jüdische Aufklärer, wie ihn *Herbart* nennt, meint: *intellectus pars melior nostri.* Der Verstand ist unser besseres Teil. Ein Erziehungsziel

---

[1]) IX, 150.

in diesem Sinne aufgestellt, würde dem Christentum entschieden widersprechen, welches lehrt: wüfste ich alle Geheimnisse und hätte alle Erkenntnis und hätte der Liebe nicht, so wäre ich nichts.

Nicht Wissen oder Kennen ist hier das Ziel, sondern dafs ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt. *Herbart* drückt dasselbe so aus: Charakterstärke der Sittlichkeit ist das Ziel der Erziehung nicht allein für die niederen, sondern ebenso für die höheren Schulen. Man mag das Bildungsziel der verschiedenen Schulen verschieden bestimmen, das Erziehungsziel ist für alle gleich. Jeder einseitige Intellektualismus, mag er in blofser Aufklärung des Verstandes oder mag er im blofsen Auswendiglernen, Hersagen, Bekennen bestehen, ist als Erziehungsziel zu verwerfen.

Als Mittel, dies zu erreichen, gelten Regierung, Unterricht und Zucht. Hierbei wollen Sie das Wort Zucht in dem Sinne verstehen, wie es etwa *Luther* braucht, wenn er *παιδεία* mit Zucht übersetzt. Die heilsame Gnade züchtigt (*παιδεύει*, erzieht) uns. Es ist von *Herbart* alles gemeint, wodurch der Erzieher aufser der Regierung und aufser dem Unterricht, unmittelbar durch Wort, Vorbild und sonstige Veranstaltung auf den Zögling einwirken kann. Übrigens ist es bemerkenswert, dafs Paulus, wo er in der angeführten Stelle das Ziel der göttlichen Erziehung (*παιδεία*) positiv bestimmt, drei stoische Kardinaltugenden nennt, die *Luther* übersetzt: züchtig, gerecht und gottselig. (Tit. 2, 12.)

Oder sollte Rationalismus liegen in der Konzentration, nämlich in dem Bemühen, alle Unterrichtsfächer in solche Beziehung zu dem Gesinnungsunterricht zu setzen, dafs jeder Unterrichtszweig dem allgemeinen Erziehungsziel, der Charakterstärke der Sittlichkeit dient? Dafs, wie *Ziller* einmal sagt: jedes Rechenexempel ein Zuchtmeister auf Christum sein müsse?

Oder sollte Rationalismus liegen in der Kulturstufentheorie, die bemüht ist, den Zögling im ganzen die Stufen

hindurchzuführen, die die Entwickelung der Völker im grofsen gegangen ist? Der Erzieher geht hier gleichsam die Wege, auf welchen Gott selbst durch das Gesetz zum Evangelium erzogen hat. Heifst es doch 5. Mos. 8, 5: Erkenne, dafs der Herr dein Gott dich erzogen hat, wie ein Mann seinen Sohn zieht.

Am ersten wird sich Rationalismus in der Pädagogik zeigen, wenn von dem Religionsunterricht die Rede ist. Was nun den Inhalt desselben angeht, so sagt *Herbart*: das Innere des Religionsunterrichts haben die Theologen zu bestimmen. Über die Form desselben bemerkt er: »Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern. Der Erzieher darf in keinem Falle das Mindeste in den Weg legen, und wenigstens unter Protestanten kann er vernünftigerweise nicht leicht wünschen, dafs er dürfte. Vom Religionsunterrichte braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr von ihm erwartet wird, dafs er die Gemüter nicht kalt lasse. Allein der historische Unterricht mufs mit ihm zusammen wirken; sonst stehen die Religionslehren allein und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen. Religiöses Interesse soll früh und tief gegründet werden, so tief, dafs im späteren Alter das Gemüt unangefochten in seiner Religion ruht, während die Spekulation ihren Gang für sich verfolgt. Die Philosophie ist als solche weder rechtgläubig noch irrgläubig, und das Glauben ist vernünftigerweise nicht Philosophie. Den Kindern ist der Religionsunterricht und zwar in jedem Alter gerade in dem Mafse nötig, als die Gefahr nahe ist, dafs sie aufserdem sich aus eigener Macht etwas Götzenhaftes schaffen würden. Gewifs kommt die Gottesfurcht aus der Angst und Gefahr, wo Verbrechen und Hilflosigkeit häufig sind, aber doch nur bei den Alten und Eingeschreckten, nicht bei Kindern. Den Kindern wird offenbar die Religion gegeben, wenn sie auch nachher den Stoff in eigenem Glauben verarbeiten. Man darf aber so schliefsen: wenn ohne Beweise, überhaupt ohne

viel künstliche Vorkehrungen Religion sich sehr natürlich im Innern erzeugt, so braucht nicht viel dazu gegeben zu werden; aber es mufs viel beobachtet werden, ob das, was sich im Innern macht, auch sittlichen Gehalt hat.

»Gott, das reelle Centrum aller sittlichen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse, um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen. Aber eben darum, weil das Höchste schon zu den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen soll, und weil es als das Höchste nun ferner nicht mehr erhöhet werden kann, so ist Gefahr, man werde es, bei fortschreitendem Hinheften des Geistes auf den einen so einfachen Punkt, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen. Langweilig darf aber der Gedanke, der unaufhörlich die menschliche Schwäche beschämt und tadelt, gewifs nicht werden, oder er erliegt der ersten Verwegenheit, womit der spekulierende Trieb es unternimmt, sich seine Welt selbst zu bauen. Lieber noch sollte man die Idee weniger wach erhalten, um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf. Aber es giebt ein Mittel, sie langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden und ihr unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, — ein Mittel, das demjenigen, der sie theoretisch kennt, zugleich für das einzige gelten mufs, dies nämlich: sie fortdauernd durch Gegensatz zu bestimmen.« [1]) Dazu eine Bemerkung gegen den Vorschlag *Rousseaus*, den Unterricht in der Religion hinauszuschieben: es giebt hoffentlich keinen einzigen deutschen Pädagogen, der die Notwendigkeit des Religionsunterrichts auch schon für die

---

[1]) X, 81, 230, 491, 291. XI, 227.

frühen Kinderjahre nur im mindesten bezweifelte.[1]) Darin kann sicherlich kein Rationalismus liegen, daſs die Religion als Gesinnung zum Mittelpunkt alles erziehenden Unterrichts gemacht, nicht als ein bloſses Fach neben den andern Fächern, sondern als ein alle anderen Fächer bestimmendes Prinzip.

Noch zwei Vorwürfe, die man hinsichtlich des Rationalismus der Herbartschen Pädagogik gemacht hat. Der eine: *Herbart* glaube durch Pädagogik aus Allen Alles machen zu können. Die Erziehung vermöge alles, sie könne unfehlbar jeden Menschen zu einem Gelehrten und zu einem tugendhaften Menschen machen. Das sei Rationalismus. Ob jemand im Ernst die Meinung gehegt hat, man könne aus Allen Alles machen, weiſs ich nicht. Jedenfalls gehört *Herbart* nicht dazu. Wer den gröſsten Teil seines Lebens praktisch als Erzieher thätig gewesen ist, wie *Herbart*, kann wohl kaum auf solche Gedanken kommen. Dazu kennt *Herbart* als Praktiker wie als Theoretiker zu gut die überaus engen Schranken, welche der Erziehung, zumal dem Unterrichte, gezogen sind, er hat sehr oft die verborgenen Miterzieher und Verderber aller Erziehung erwogen, weiſs, daſs der Erzieher immer nur einen sehr kleinen Teil der Bedingungen der geistigen Entwickelung in den Händen hat. Er nennt es das Kreuz der Erziehung, daſs Zöglinge zuweilen bei der sorgfältigsten Erziehung miſsraten und sieht hierin ein sicheres Zeichen, daſs all unser Wissen und Können auch in der Pädagogik Stückwerk bleibt. Er rühmt es daher an Jean Paul, daſs er sein berühmtes Buch über Erziehung, Levana, nicht in Abschnitte, sondern in Bruchstücke eingeteilt habe.[2])

Noch unberechtigter, ja fast möchte ich sagen frevelhaft ist der Vorwurf: Herbart und die Herbartianer seien so emsig an der Erziehungsarbeit, daſs für die Wirksamkeit des heiligen Geistes nichts mehr übrig bleibe.

---

[1]) XII, 699.
[2]) XII, 710.

Ich meine, es ist frevelhaft, sich zur Trägheit und Lässigkeit dadurch ermuntern zu wollen, dafs man dem heiligen Geiste auch noch etwas zu thun übrig lassen will. Ihm bleibt noch genug zu thun übrig, auch wo Kirche, Staat, Haus, Schule und Erzieher mit aller Emsigkeit das Ihrige thun. Da wird jeder Erzieher gern bekennen, wie der Landmann: wenn ich alles, was ich vermag, an dem Felde gethan habe, habe ich nur das wenigste zum Gedeihen der Früchte beigetragen. Es heifst hier auch beten, als ob kein Arbeiten, und arbeiten, als ob kein Beten helfe. Paulus stellt es dicht zusammen: schaffet eure Seligkeit mit Furcht und Zittern, denn Gott ist es, der in euch schaffet beides, das Wollen und das Vollbringen (Philip. 2, 12). Das ist kein Rationalismus, in dem, was ein Mensch bei der Erziehung thun kann, so emsig und so sorgfältig als möglich zu sein und immer mehr dahin zu trachten, Einflufs auf die geistige Entwickelung der Zöglinge zu bekommen. Hoffen mufs dabei ein jeder, wie *Herbart*, »dafs die Menschheit durchaus in der Hand der ewigen Liebe ruht, der der letzte Mensch so nahe steht, wie der erste.« [1])

Endlich wird der Rationalismus mehr zur simultanen und weniger zur konfessionellen Schule neigen. *Herbart* selbst hat sich hierüber nur andeutungsweise ausgesprochen. Die Frage war zu seiner Zeit noch so gut als nicht vorhanden.

Aber seine Schüler, z. B. *Ziller, Dörpfeld, Thrändorf, Voigt, Just, Rein* u. a. sind entschieden für die konfessionelle Schule eingetreten.

Ich habe Sie an den Hauptpunkten der Philosophie und der Pädagogik *Herbarts* vorübergeführt, an welchen der Rationalismus in Frage kommt. Ich habe Ihnen an den betreffenden Punkten die Worte *Herbarts* selbst mitgeteilt. Sie werden sich nun selbst ein Urteil bilden können, ob und wie weit Rationalismus bei *Herbart* vorhanden sei.

---

[1]) XII, 691.

Ich wünschte wohl den Eindruck hier zu hinterlassen: die Philosophie *Herbarts* ist nicht geeignet, eine Religionsphilosophie in dem Sinne zu liefern, daſs diese die Religion nämlich das Christentum ersetzen, überflüssig machen, verbessern oder fortbilden könnte. Das ist aber nicht eine Eigentümlichkeit der *Herbart*schen Philosophie, sondern das ist der Standpunkt und das Ergebnis jeder rechten Philosophie und jedes wahren Philosophierens. Das ist auch das Interesse des Christentums. Zum andern möchte ich den Eindruck hinterlassen, daſs die *Herbart*sche Philosophie sehr geeignet ist zur Apologie. Das Christentum freilich für sich bedarf nicht der wissenschaftlichen Verteidigung. Aber es giebt Zeiten, in welchen, und Zweifler, für welche eine wissenschaftliche Verteidigung der christlichen Wahrheit wünschenswert und notwendig ist. Wissenschaftliche Zweifel können nur allein durch wissenschaftliche Erwägungen gehoben werden. Nun wird keine Wissenschaft im stande sein, die christlichen Wahrheiten zu beweisen, wohl aber lassen sich die wissenschaftlichen Angriffe darauf wissenschaftlich zurückweisen. Und zur wissenschaftlichen Zurückweisung des Atheismus, Pantheismus, Monismus, Materialismus, des metaphysischen Idealismus ist keine Philosophie so geeignet, als die *Herbart*sche. Ja, ich gehe so weit, zu sagen: sie allein ist dazu geeignet. Aller falscher Rationalismus kann rationell allein durch *Herbart* überwunden werden.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Die Lüge

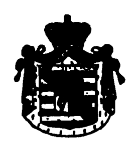
und

die sittlichen Ideen.

Von

K. Sachse
in Magdeburg.

Pädagogisches Magazin. Heft 83.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.



Die Ethik, wie sie *Herbart* in seinem System entwickelt und in der Pädagogik zur Anwendung bringt, gründet sich auf Urteile der Billigung und Mifsbilligung, welche mit absoluter Evidenz über ganz bestimmte, einfache Willensverhältnisse ergehen, sobald dieselben nur mit vollendeter Klarheit zur Anschauung gebracht werden. Diese Urteile in Verbindung mit den Verhältnissen, über welche sie gefällt werden, sind die ethischen Ideen, deren *Herbart* fünf unterscheidet: die Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit. Die Entstehung der Ideen fällt in das Gebiet der Psychologie und hängt aufs innigste zusammen mit dem Vorgange der Apperzeption. Jede neu in das Bewufstsein eintretende Vorstellung setzt sich in eine Wechselwirkung zu den älteren Vorstellungsmassen. Dieser Prozefs endet gewöhnlich mit der Unterordnung der neuen Vorstellung unter die alten. Wiederholen sich ähnliche Fälle der Apperzeption, so bilden sich allmählich allgemeine Urteile, denen jede Vorstellung und darum auch alles Begehren und Wollen als Zustände derselben unterworfen

ist. Und es ist daher sicher, dafs ein reicher, klarer und in allen seinen Teilen mannigfach verbundener Vorstellungskreis auf jedes Wollen und Begehren durch jene Urteile eine grofse Macht auszuüben vermag. Dafs der Inhalt dieser Urteile ein ganz verschiedener sein kann, steht nach dem oben Gesagten fest; er ist eben abhängig von dem Vorstellungskreise des betreffenden Individuums. Ferner ergiebt sich aber auch die Thatsache, dafs die Urteile einen grofsen Einflufs haben auf das Handeln oder das Unterlassen desselben, wenn auch nicht unmittelbar, so doch mittelbar. Denn in den Urteilen liegt zunächst nichts, was zur Verwirklichung treibt.

Bedenkt man aber, dafs das Wollen nicht etwas ist, was losgelöst von dem gesamten Vorstellungskreise für sich besteht, sondern als Zustand der Vorstellung von dieser abhängig ist, so ergiebt sich auch, dafs die Beurteilung nicht das Wollen als gesonderte psychische Erscheinung trifft, sondern das Ich, also die gesamte Persönlichkeit. Und so entsteht das Bewufstsein der Urheberschaft und Verschuldung, und das ist es, was den Urteilen praktische Wirkung verleiht, d. h. zum Sollen und Nichtsollen antreibt. Ein Sollen wird sich immer erheben, wenn Wille und Urteil übereinstimmen, ein Nichtsollen aber, wenn zwischen beiden ein Gegensatz vorhanden ist.

Eine Ausnahme wird in dem Falle eintreten, wenn einem starken, auf physiologische oder psychologische

Hilfen gestützten Wollen, ein schwacher, wenig verbundener und starrer Vorstellungskreis gegenüber steht, der die Herrschaft über das Wollen nicht rechtzeitig zu erringen vermag. Dann wird sich aber auch nach vollbrachter Handlung ein Urteil des Gegensatzes erheben zwischen dem, was geschehen ist und der Forderung. So besitzt jeder psychisch normale Mensch in den Urteilen einen Maſsstab für sein Wollen und Handeln, und es ist ihm auch psychologisch die Möglichkeit gegeben, sein Wollen durch Urteile zu bestimmen. Daſs diese Urteile nicht schon sittliche zu sein brauchen, sich vielmehr auch auf Objekte erstrecken können, die keinen Wert an sich haben, sondern einen solchen erst in Beziehung auf Begehren und Wollen erhalten, ist wohl klar. Darum besitzen solche Urteile auch keine allgemeine Giltigkeit und verpflichten nicht zum Handeln. Mit der Möglichkeit des Urteilens überhaupt ist aber auch die Möglichkeit des sittlichen Urteils gegeben, dem allgemeine Giltigkeit zukommt, da es unabhängig von subjektiven Erwägungen und mit absoluter Gewiſsheit erfolgt; dem gegenüber sich darum auch ein jeder zum sittlichen Handeln verpflichtet fühlen muſs, wenn er nicht eigenes und fremdes Miſsfallen herausfordern will. Da nun der Wille durch die Handlung oder auch durch ein Unterlassen derselben aus der Persönlichkeit heraustritt, wird auch anderen Gelegenheit geboten, über denselben sittliche Urteile zu fällen. Daſs diese dazu

befähigt sind, geht zur Genüge daraus hervor, daſs sich bei ihnen die psychischen Vorgänge nach demselben Mechanismus vollziehen. Ist das Bewuſstsein der eigenen sittlichen Unzulänglichkeit schon ein quälendes, um so mehr wird es die sittliche Miſsbilligung anderer sein, deren Gemeinschaft sich ja niemand auf die Dauer entziehen kann. Wie schwer ein solches Urteil unter Umständen wiegt, ohne gerade schon sittlich zu sein, zeigt die Thatsache, daſs die Verwerfung die Vernichtung der eigenen Persönlichkeit zur Folge haben kann. Daher erklärt es sich auch, daſs in Fällen sittlicher Selbstverurteilung, die unabhängig von unserem Willen erfolgt, doch immer noch eine günstige Beurteilung seitens anderer begehrenswert erscheint. Um das Ziel zu erreichen, werden dann Veranstaltungen getroffen, die das sittliche Urteil zu täuschen im stande sind. Wir bezeichnen nun alles, was absichtlich der Erreichung dieses Zweckes dient, als Lüge, möge es in Worten, Gebärden, Schweigen oder Handlungen bestehen. Dadurch setzt sich die Lüge in einen Gegensatz zu allem, was wir als sittlich bezeichnen, denn der Lügner weiſs, daſs sein Wollen nicht in Übereinstimmung mit der sittlichen Einsicht ist, zeigt sich aber so, daſs dies andere von ihm annehmen müssen. In welchem Verhältnisse die Lüge zu den ethischen Ideen steht, soll nun im einzelnen ausgeführt werden.

Die innere Freiheit besteht in der Gebundenheit des

Wollens an die Gesamtheit der gebildeten Urteile, die als Einsicht bezeichnet wird. Sie verlangt Folgsamkeit und Gehorsam, macht aber frei von einem Handeln nach augenblicklichen Gefühlsregungen. Aber die Einsicht mufs auch so beschaffen sein, dafs sie verdient, unseren Willen zu bestimmen; sie mufs der Inbegriff der übrigen sittlichen Ideen sein und sich nicht zusammensetzen aus Urteilen über Objekte, die nur Wert haben in Beziehung zum Begehren und Wollen. Das Charakteristische der Lüge besteht aber gerade darin, dafs ein Wollen, welches sich im Gegensatze zur sittlichen Einsicht befindet, zugelassen und realisiert wird. Bei der Lüge zeigt sich also das Wollen ungehorsam der Einsicht gegenüber; an die Stelle der Einsicht tritt eine subjektive Erwägung ohne sittlichen Wert, eine Maxime der Klugheit, der Nützlichkeit und Zweckmäfsigkeit. Der Lügner verzichtet mithin absichtlich auf innere Freiheit und innere Harmonie aus einem subjektiven Grunde, der ihm im gegebenen Falle einer Verzichtleistung wert zu sein scheint. Dafs dies in vielen Fällen nicht ohne inneren Kampf abgeht, ist eine bekannte Thatsache, denn die ethischen Urteile brauchen nicht erst hervorgerufen zu werden, sondern sie stellen sich unwillkürlich ein und sind auch nicht so leicht zum Schweigen zu bringen. In diesen Kampf wird sogar in den meisten Fällen auch das Physiologische mit hineingezogen. Dazu erhebt sich nach vollbrachter That die bittere Qual der

Reue, verbunden mit der Furcht vor Entdeckung der Lüge, die sich bis zum Affekt steigern und so einen weiteren Zustand der Unfreiheit herbeiführen kann, der sich auch äußerlich durch eine gewisse Unruhe und Unstetigkeit kennzeichnet. Die innere Freiheit dagegen gewährt eine Ruhe und Sicherheit des Handelns, die unsere Bewunderung erregt. Auf einen Menschen, der seinen Willen der sittlichen Einsicht unterordnet, ist in allen Fällen zu rechnen; man weiß, wie er im gegebenen Falle handeln wird und kann ihm deshalb vertrauen. Der Lügner dagegen ist unberechenbar, denn die Maximen seines Handelns sind subjektiver Art und wechselnd; er giebt Veranlassung zu einer pessimistischen Weltanschauung, unter der das Wohl des Ganzen zu leiden hat.

Nun ist aber auch der Fall denkbar, daß durch die Realisierung eines Wollens, das der sittlichen Einsicht entspricht, eine andere Idee verletzt wird. Dadurch wird für den Handelnden eine Notlage geschaffen, eine Kollision der Pflichten, die ihn wohl auch zu einer Lüge veranlassen kann, wenn er sie im gegebenen Falle als das kleinere Übel erkennt. Nur von diesem Standpunkte und nur allein von diesem erscheint die sog. Notlüge verzeihlich. Im alltäglichen Leben freilich, das einen so ausgiebigen Gebrauch von der Notlüge macht, sieht man sich gewöhnlich zur Lüge gezwungen, um den Folgen einer unsittlichen Handlung zu entgehen, oder man ist bemüht, einen

theoretischen Irrtum um der lieben Eitelkeit willen zu verdecken und fügt so zu einem Verstoſse einen neuen hinzu, den man leichten Herzens als Notlüge rechtfertigt, obgleich er diesen Namen nicht verdient.

Es erscheint überhaupt unzweckmäſsig, mit der Lüge den Begriff der Not zu verbinden, der theoretisch nichts Feststehendes bezeichnet. Darum kann er auch Anwendung finden auf jede gemeine Lüge; denn der Lügner ist in jedem Falle in einer gewissen Not, würde er doch sonst nicht das Opfer der Verzichtleistung auf innere Freiheit bringen und sich den Qualen der Reue aussetzen, wenn er seine Zwecke ohne dem erreichen zu können glaubte.

Die Idee der Vollkommenheit gründet sich auf Verhältnisse von Willen, bei denen, abgesehen von den Objekten, auf welche das Wollen gerichtet ist, sich der Beurteilung nur ein gröſseres oder geringeres Quantum von Aktivität darbietet. Je gröſser dieses Quantum, je regsamer, vielseitiger und in sich zusammenstimmender es ist, desto mehr entspricht das Wollen der Vollkommenheit. Nach diesem Begriff der Vollkommenheit kann jeder in seinen individuellen Verhältnissen nach eigenem Maſse vollkommen sein, wenn die drei Momente des Wollens (Intensität, Extensität und Konzentration) zu einander in entsprechenden Verhältnissen stehen. Vergleicht er sich jedoch mit andern, die ihn übertreffen, so wird er sich

verpflichtet fühlen, seinen Vorbildern nachzustreben. Ein solches Wollen kann aber nur hervorgehen aus einem unmittelbaren, vielseitigen Interesse; denn ein mittelbares Interesse führt zur Einseitigkeit des Strebens. Darum kann auch aus einem mittelbaren Interesse, das alles nur in Beziehung zu Nutzen und Schaden setzt und deshalb zum Egoismus führt, ein Wollen, das Anspruch auf Vollkommenheit erhebt, nicht hervorgehen. Es kann wohl an einem solchen die Intensität des Strebens Bewunderung erregen; jedoch der Mangel an Extensität und folglich auch an Konzentration läſst ein Urteil des Beifalls, wie es sich erhebt, wenn alle drei Momente übereinstimmen, nicht aufkommen. Legen wir nun den Maſsstab der Vollkommenheit an das Wollen, wie es sich in der Lüge zeigt. Zunächst müssen wir auch hier absehen von dem Objekte des Wollens, das ja immer verwerflich ist, und unser Augenmerk richten auf das Wollen als bloſse Aktivität. Da nun jede Lüge aus egoistischen Interessen resultiert, so kann zwar in ihr eine groſse Energie des Strebens jedoch niemals Vielseitigkeit und Zusammenstimmung, also eigentliche Willensstärke, zum Ausdrucke kommen. Freilich das gewöhnliche Leben hält ein energisches Streben schon für etwas Groſses um des Erfolges willen und sieht ihm manches nach. Aber vom Standpunkte der Sittlichkeit aus genügt Energie allein der Idee der Vollkommenheit nicht, und der Lügner wird stets auch von dieser Idee

aus seine Verurteilung zu erwarten haben. Kommt somit in der Lüge immer Willensschwäche zum Ausdruck, so kann auch umgekehrt die Willensschwäche, sobald sie zum Bewufstsein kommt, sehr leicht zur Lüge verführen. Denn gerade sie scheut jede Arbeit zur Erreichung der Vorbilder und giebt sich gern den Schein der Gröfse, oder benutzt die Lüge zur Erreichung von Mitteln, die ihr geeignet erscheinen, ein an sich schwaches Wollen zu potenzieren. So stehen Lüge und Willensschwäche in steter Wechselwirkung. Die Lüge zeigt sich als Willensschwäche, und Willensschwäche kann leicht ein Grund zur Lüge werden. Darum bewahrt auch ein schwaches Wollen, das durch eigene Kraft Erfolge erreicht, mit vor dem häfslichen Schandfleck der Lüge.

Das Verhältnis, auf welches sich die Idee des Wohlwollens gründet, hat zur Voraussetzung ein fremdes Wollen, von dem wir annehmen, dafs es auf Wohl gerichtet sei, und ein eigenes, welches darauf gerichtet ist, den fremden Willen in seinem Streben zu fördern. Das Verhältnis, in seiner Reinheit gedacht, wird stets ein Urteil des Wohlgefallens hervorrufen. Beides Verhältnis und Urteil zusammen ergeben die Idee des Wohlwollens. Daraus folgt, dafs sich im Wohlwollen der Wille motivlos einem fremden Willen widmen mufs, und dafs es immer aufgehoben ist, sobald er sich durch irgend eine Rücksicht auf eigene Zwecke bestimmen läfst, dem fremden Willen entgegen

zu kommen, wenn ihn das eigene Interesse leitet, statt sich wahrhaft hinzugeben.

Auch in der Lüge widmet sich der Wille einem fremden Willen, aber nicht unmittelbar, sondern mit dem Motive, dafs es demselben nicht gelingen möge, die Wahrheit zu erlangen. Schon das Vorhandensein eines Motivs, selbst abgesehen davon, dafs es ein eigennütziges ist, genügt, das Verhältnis des Wohlwollens aufzuheben. Der Eigennutz der Lüge ist freilich oft so fein, dafs er sich selbst die gröfsten Entbehrungen und Entsagungen auferlegt für andere, um weitergehende eigene Interessen zu verfolgen, was dann leicht als Äufserung des Wohlwollens angesehen werden kann. Der Schein des Wohlwollens schwindet aber völlig, wenn die Gründe für sein Dasein nicht mehr zutreffen, denn nutzlos Opfer zu bringen, ist die Lüge nicht fähig. Das hat wohl schon manche gesunkene Gröfse erfahren, die in der Glanzperiode von Schmeichlern und Heuchlern in Menge umgeben war.

Die Idee des Rechts setzt zwei oder mehrere Vernunftwesen voraus, die mit ihren Willen in der Disposition über ein Drittes zufällig zusammentreffen. Ist aber der Gegenstand von der Beschaffenheit, dafs er nur der einen Disposition zu folgen vermag, so entsteht zwischen den Willen ein Verhältnis der Hemmung, das wir als Willensstreit bezeichnen. Das Verhältnis an sich betrachtet, d. h. abgesehen von den Kräften, die dabei entfaltet werden,

ruft das Urteil hervor, daſs der Streit etwas Miſsfälliges sei. Daraus ergiebt sich für die Teilnehmer die Forderung, den Streit zu beseitigen, was nur durch ein gegenseitiges Überlassen geschehen kann. Dieses Überlassen zur Regel erhoben zur Vermeidung des Streites, ist Recht in positivem Sinne. Innerhalb der gezogenen Grenzen ist daher jeder berechtigt, über die Gegenstände nach eigenem Ermessen zu disponieren, das ist sein subjektives Recht. Unter der Idee des Rechts verstehen wir demnach ein Willensverhältnis, welches sich an bestimmte Regeln bindet zur Vermeidung des Streites.

Und jeder, der von dieser Idee beseelt ist, wird es für seine Pflicht halten, solche Rechtsnormen in voller Klarheit zu schaffen und heilig zu halten. Wie verhält sich nun die Lüge zu dieser Idee? Sie erweckt den Schein des Gebundenseins an die Rechtsgrundsätze, sie überläſst auch, aber immer mit dem Bewuſstsein, im nächsten Augenblick doch wieder über das Überlassene zu disponieren. Der Lügner giebt äuſserlich zu erkennen, nicht Urheber des Streites sein zu wollen, während er doch in Wahrheit von demselben nicht abläſst. Ihn schützt nicht die Gesinnung vor Rechtsverletzungen, sondern nur der äuſsere Zwang. Darum tritt auch bei ihm sofort die Lüge in ihren Wirkungen als Betrug, Schmeichelei, Heuchelei, Diebstahl und Untreue hervor, wo dies nur ungestraft geschehen kann. Auch die Lüge wird

Rechtsgrenzen schaffen, aber nur solche, aus denen sie Vorteil ziehen kann, von denen sie weifs, dafs sie nicht verstanden und gehalten werden können; sie sucht nicht den Streit zu vermeiden, sondern herbeizuführen, um Vorteil daraus zu ziehen. Sie zeigt sich in so vielen Formen, als es Rechte giebt, am schlimmsten als Verleumdung durch die Vernichtung der Persönlichkeit eines anderen. Die Lüge mifsfällt also von der Idee des Rechts aus unbedingt, weil die Gesinnung, nicht Urheber des Streites sein zu wollen, in allen Fällen fehlt. Sie ist selbst dann zu tadeln, wenn sie in der harmlosen Form auftritt, einem müfsigen Frager eine Lehre zu geben. Denn nach der Idee des Rechts mufs jedes scheinbare Überlassen mifsfallen, ohne dafs sie sich um die Gründe desselben zu kümmern hat.

Der zufälligen Einwirkung der Willen auf einander schliefst sich sehr leicht die absichtliche Berührung derselben an. Das kann aber nur dadurch geschehen, dafs einer derselben in Handlung übergeht und zur That wird, die von dem andern als Förderung oder Störung, als Wohl oder Wehe empfunden wird. Die That als Störerin mifsfällt, das ist das Urteil, welches dieses Verhältnis hervorruft. Da nun aber eine That nicht ungeschehen gemacht werden kann, so vermag hier die Forderung nur dahin zu gehen, ein gleich grofses Quantum von Wohl oder Wehe an den Thäter zurückzugeben, um den früheren

Zustand wieder herzustellen. Das sittliche Urteil darüber ist die Idee der Vergeltung.

Die Lüge besteht ihrem Wesen nach in dem Scheine der Wahrhaftigkeit. Bedenkt man, dafs alle, welche die Lüge als Wahrheit hinnehmen, dem Lügner Vertrauen und Glauben entgegen bringen, denn ohne dem wäre sie nicht denkbar, und dafür nach der Idee der Billigkeit Wahrhaftigkeit und Treue beanspruchen können, so wird sich auch sofort das Unbillige der Lüge zeigen. Andererseits kommt die Unbilligkeit der Gesinnung des Lügners auch darin zum Ausdruck, dafs er sich der Vergeltung begangener Übelthaten durch die Lüge zu entziehen sucht, während ihm vielleicht Wohlthaten nicht genug vergolten werden können.

Somit glauben wir den Beweis erbracht zu haben, dafs die Lüge gegen alle sittlichen Ideen zugleich verstöfst: In ihr kommen Unfreiheit, Willensschwäche, Übelwollen, Unrecht und Unbilligkeit zum Ausdruck. Sie giebt Wahrhaftigkeit und Treue preis und vernichtet Vertrauen und Glauben; sie schädigt in ihren Wirkungen den Belogenen unmittelbar an seinem Eigentum, an seiner Ehre, kurz an allem, worauf er rechtlichen Anspruch hat und ist somit geeignet, die Grundlagen alles gesellschaftlichen Lebens zu zerstören. Darum ist sie auch zu allen Zeiten als eine Feindin jeder Gemeinschaft bekämpft worden. Die einzigen Mittel, welche die Gesellschaft zu ihrer Vernichtung be-

sitzt, sind Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Erzeugung einer umfassenden sittlichen und theoretischen Bildung. Alle Mittel der Macht und List werden nur dazu beitragen, sie in ihren Formen feiner und versteckter, damit aber auch um so gefährlicher zu machen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Leseabende

im

ienste der Erziehung.

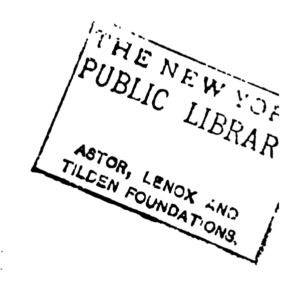
Von

Dr. A. Reukauf.

Pädagogisches Magazin. Heft 84.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.



Leseabende! — Das Wort wird bei manchen recht unklare Vorstellungen wachrufen. Mancher versetzt sich wohl im Geiste zurück in glückliche Stunden der Kindheit. Wie von alters her Grofsmütterchen gern die lieben Enkelkinder in einem trauten Dämmerstündchen um sich versammelte, um ihnen ein Märchen vom kleinen Däumling oder von Schneewittchen und den sieben Zwergen zu erzählen, so hat vielleicht auch Vater oder Mutter in gemütlichen Abendstunden dem kleinen Volk Märchen und Geschichten aus einem der schönen, bildergeschmückten Bücher vorgelesen, die für die Kinder besondere Heiligtümer waren, die sie blofs Sonntags einmal mit andächtigem Blick betrachten durften. Lesen, — das war ja noch eine Kunst, die sie erst lernen wollten.

Manch anderer vielleicht denkt auch zurück an Abende, da sich die erwachsenen Glieder der Familie und wohl auch liebe Gäste versammelten, um nach einfachem Abendbrot ein klassisches Werk, etwa ein Schauspiel wie den ›Tell‹ mit verteilten Rollen zu lesen und da auch ihm, der kaum erst das Lesen gelernt, eine Kinderrolle übertragen ward. Mit welcher spannenden Aufmerksamkeit hat er da den Worten des Vortragenden zugehört, wenn es auch nur mehr der Schall der Worte war, der ihn begeisterte, die schöne poetische Sprache, welche mancherlei Gefühle, weniger Gedanken in ihm weckte. Mit welcher Emsigkeit hat er nachgesucht, wann auch er wieder an die Reihe käme, und wie hat er sich dann Mühe gegeben, es möglichst den Grofsen nachzuthun und seiner Rolle gerecht zu werden. Gewifs sind ihm solche Abendstunden unvergefslich geblieben.

Ein anderer vielleicht denkt an schöne Stunden aus der Gymnasiasten- und Pensionszeit, da er mit einem lieben Freund zusammen im Studierstübchen safs, der eine auf dem ausgesessenen, harten, ledernen Sofa, auf welchem eine Siesta nicht die angenehmste Lage gewährte, der andere auf einem der wackeligen Stühle, die manchen Sturm erlebt, vor ihnen auf dem Tisch, der unzählige Namen früherer »Buden«-Bewohner, sinnige Sprüche in allen klassischen und modernen Sprachen, Denkmäler von Tanzstundsleidenschaften u. a. aufwies, auf diesem Tisch ein klassisches Buch, das nun beim schwachen Schimmer der Hängelampe einen Genufs bot, um den es womöglich noch harte Kämpfe gab, wenn jeder die schönste Szene für sich beanspruchte.

Vielleicht auch hatten sich mehrere gleichgestimmte Seelen zu gemeinsamer Lektüre zusammengefunden. Die primitivsten Sitzgelegenheiten wurden erfunden, aber die poetische Begeisterung, die alle erfafst hatte, liefs die Schranken der irdischen Wirklichkeit bald vergessen, wenn man sich nun an den klassischen Worten eines Dichters aus der alten Zeit oder aus der modernsten erwärmte. Begeistert und begeisternd löst einer den andern bei der Lektüre des gewöhnlich nur in einem einzigen Exemplare vorhandenen Werkes ab, das von Hand zu Hand wandert. Und wenn nächtliches Dunkel über der zu lesenden Szene schwebt, wenn der Dichter Nachtbilder menschlicher Leidenschaften malt, wie ein Hamerling in seinem Ahasver, so wird wohl auch die Lampe düsterer geschraubt, damit ihr Dämmerlicht noch mehr in die richtige Stimmung hineinversetze — Fürwahr! es waren Stunden poetischer Verklärung, die dem reinen Genufs der Kunst gewidmet waren und denen höchstens noch eine Cigarette bei gemeinsamer, gemütlicher Besprechung des Gelesenen folgte.

Vielleicht finden sich endlich noch einige — aber ich denke, es werden nicht allzuviele sein — die in ihrer Schulzeit auf Bürgerschule oder Gymnasium bisweilen des Abends mit munteren Kameraden zu einem lieben Lehrer

eingeladen waren, um miteinander in gemütlicher Runde mit Ernst, aber auch mit fröhlicher, jugendlicher Heiterkeit ein Buch zu lesen, was es auch gewesen sein mag, ein klassisches Drama, ein modernes Epos oder ein französischer Roman. Auch solche Stunden munterer Unterhaltung und Erholung, wie ernster Belehrung, in denen sie bald mit Eifer und Spannung lasen, bald mit Wifsbegierde leuchtenden Auges dem erklärenden Lehrer zuhörten, auch solche Stunden werden wohl stets im Gedächtnis haften bleiben und die Erinnerung an den freundlichen Lehrer, der gern sein Bestes den Kindern bot, immer aufs neue auffrischen. Wohl dem, der solche Erinnerungen aus der Schulzeit besitzt! —

Erinnerungsbilder der mannigfachsten Art sind es also, die das Wort »Leseabende« im Gedächtnis hervorzuzaubern vermag. Welche von allen entsprechen nun denen, die wir uns hier unter »Leseabenden im Dienste der Erziehung« zu denken haben? — Es wäre wohl mancherlei von den Lesekränzchen der Erwachsenen zu erzählen, von ihrem Einflufs auf Gemüt und Geist, aber diese sind hier nicht gemeint. Sind doch bei diesen die Kinder blofs die Gäste, dienen diese Leseabende doch mehr der Unterhaltung der Erwachsenen, nicht aber der Erziehung.

Auch von jenen Leseabenden von Gymnasiasten, überhaupt von Zöglingen höherer Schulen, die aus eigenstem Trieb der Schüler entstanden sind, wollen wir hier absehen. Sie stehen strenggenommen auch im Dienste der Erziehung, nur ist es nicht immer der bewufste Zweck der Selbsterziehung, der sie veranlafst, aber doch etwas Ähnliches, der Trieb zu gemeinsamer geist- und gemütbildender Unterhaltung. Nur bei Schülern der höheren Schulen, bei Gymnasiasten und Realschülern, Seminaristen und Fachschülern, dürfen wir ihn voraussetzen. Erst bei ihnen ist diejenige geistige Reife vorhanden, die sie zur selbständigen Auffassung befähigt, erst bei ihnen ist das ästhetische Gefühl so entwickelt, dafs es sich selbst geistige Nahrung etwa in der Art zuzuführen strebt, wie wir es

oben zu schildern versucht, erst bei ihnen ist auch die sittliche Reife zu erwarten, welche die Kraft hat, sich in strenge Selbstzucht zu nehmen, und zum rein ästhetischen Genufs ohne Trübung durch materielle Neigungen sich aufrafft. — Gerade solche Veranstaltungen, die aus dem eigensten Triebe der Zöglinge ohne fremde Anregung herauswachsen, haben einen besonderen Wert und verdienen die Anerkennung und Unterstützung der Lehrer, falls sie überhaupt diesen bekannt werden. Leider strebt die Jugend unserer Tage viel mehr nach materiellen, nach sinnlichen Genüssen, und ein fröhlicher Unterhaltungsabend mit musikalischen oder deklamatorischen Vorführungen, wie er gern den Schülern der Oberklassen höherer Schulen zu gönnen wäre, auch wenn er den ominösen Namen »Kneipe« führt, er wird heutzutage meist oder wenigstens oft zur wüsten Orgie, die mehr erschlafft, als belebt. Und wie leicht wäre es zu ermöglichen, dafs sogar die Lehrer sich an solchen Abenden zuweilen beteiligten und durch ihre Gegenwart das Ideale auch in der Unterhaltung und Erholung der Jugend befestigten. (Wir kommen später noch einmal darauf zurück.) Dazu gehören allerdings Lehrer, deren Autorität nicht blofs durch den Paragraphen der Schulordnung und die Disziplin im Schulzimmer, sondern durch Liebe und Vertrauen im Herzen der Schüler fest gegründet ist, die nicht in Gefahr kommen, sich etwas zu vergeben, wenn sie zu den Schülern heruntersteigen, sondern die eben dadurch diese zu sich hinaufzuziehen verstehen, Lehrer, die nicht blofs das Herz auf dem richtigen Fleck haben, sondern die sich auch klar der Mafsregeln bewufst sind, die bildend und erziehend wirken können.

Doch wir sind ein wenig von unserem Thema abgeschweift! Fassen wir es nun nochmals klar ins Auge und suchen wir es genau zu formulieren. Unter »Leseabenden im Dienst der Erziehung« haben wir solche Stunden gemüt- und geistbildender Unterhaltung durch irgend welche Lektüre zu verstehen, die von

Eltern oder Lehrern mit dem bewufsten Zweck erziehlichen Einflusses für die Jugend veranstaltet werden. Wir können sie also Jugend-Leseabende, im engeren Sinne, d. h. Leseabende für die Jugend und mit der Jugend, nennen.

Sie können, wie gesagt, schon im Schofse der Familie entstehen, nur sind das wohl seltene Fälle. Gewifs wird es häufig vorkommen, dafs der heranwachsende Sohn, die Tochter in traulichen Winterabenden oder an gemütlichen Sonntagnachmittagen, die der Erholung und Ruhe bestimmt sind, den lieben Eltern, den Geschwistern, vielleicht der Familie einen Roman, eine Erzählung, ein klassisches Werk vorlesen, aber eigentliche Leseabende, aus denen der Jugend, nicht blofs dem einzelnen Kinde eine besondere geistige Nahrung zufliefst, werden doch wohl selten entstehen. Dazu sind die Schwierigkeiten in einer gröfseren Familie zu erheblich. Die Kinder stehen in verschiedenem Alter, eine und dieselbe geistige Kost ist nicht für alle zusagend; was das eine noch kaum versteht, das gewinnt dem anderen kaum noch Interesse ab. Sind die Familienmitglieder aber alle erwachsen, dann sind die Leseabende zwar leicht zu ermöglichen, sie dienen gewissermafsen auch noch der Erziehung, der Veredlung, aber daneben doch und zwar hauptsächlich der Unterhaltung. Gerade solche eigentlichen Familienleseabende werden natürlich reichen Segen tragen können, sie tragen nicht blofs zur Festigung des Familiensinns, der Familienzusammengehörigkeit bei, sondern wie gesagt, sie wirken eben auch bildend und vervollkommnend auf das Gemüt, belehrend auf die Gedankenwelt.

Auch der Verkehr mehrerer Familien unter einander, die Familienfreundschaft können sie stützen, wenn sich die Angehörigen mehrerer Familien zu gemeinsamer Abhaltung von Leseabenden verständigten. Besonders für Lehrerfamilien unter einander dürften sie von grofser Wichtigkeit sein und nicht blofs die einzelnen Glieder eines Lehrerkollegiums, sondern auch zugleich ihre Familien

aneinander gemütlich näher bringen. Thatsächlich werden solche Familienleseabende gewifs hie und da in Lehrerkreisen bestehen.[1])

Auf die ganze Frage der Familien-Leseabende im engen Sinne können wir jedoch hier nicht weiter eingehen. Sie verdient eine besondere Besprechung. Hier aber wollen wir uns blofs mit der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Jugend beschäftigen.

Es werden, wie oben dargelegt, nur Ausnahmefälle sein, dafs sich mehrere Kinder im Schofse der Familie zu gemeinsamer Lektüre zusammenfinden. Die Familie ist ja auch mehr das Gebiet unbewufster Erziehung, als einer Erziehung, die von bewufsten, klaren Gedanken sich leiten läfst. Und Leseabende, wie wir sie uns denken, beruhen auf einem klaren erziehlichen Grundgedanken, der, ohne sich zu verleugnen, in dem Gewand gemütlicher, traulicher Unterhaltung sich birgt. Seien wir also zufrieden, wenn es wenigstens so ist, dafs Sohn oder Tochter in kleinen Familien den Vortrag übernehmen und durch ein gutes Buch sich selbst im Auffassen des Gelesenen, im guten Vortrag üben und sich und ihre Zuhörer mit den Gedanken des Dichters oder Schriftstellers bilden, beleben, erquicken.

Was liegt aber näher, als dafs der Lehrer die Schüler seiner Klasse oder wenigstens einzelne aus ihrer Zahl zu gemeinsamer Lektüre in seiner Wohnung versammelt. — »Aber«, werden viele sagen, sowohl Lehrer der hohen Schulen, wie der Volksschule, »woher die Zeit nehmen zu solchen Veranstaltungen; und zudem, was sollen sie für grofsen Wert haben? Sind sie nicht überflüssig? Ist es nicht genügend, dafs die Schüler höherer Lehranstalten sich in den Schulstunden eifrig mit Lektüre mannigfachster Art beschäftigen, dafs sie in den Mufsestunden ihre

[1]) Wohl kaum je dürften solche Lehrer-Leseabende ein derartig entstelltes Gesicht tragen, wie die von *Spielhagen* in seinem bekannten Roman »Problematische Naturen« geschilderten, in denen Eitelkeit und Titelstolz, Geschmacklosigkeit und Pedanterie herrschen.

Klassiker lesen, sich mit fremdsprachlicher Lektüre befassen? Wird nicht eher zu viel, als zu wenig gelesen? Und für Volksschüler, genügt es da nicht, wenn sie in den Mufsestunden ein gutes Buch aus der Schülerbibliothek lesen?« — Gemach, gemach! Wir wollen auf solche Einwände gern eingehen.

Überlegen wir also zunächst einmal, welchen Wert die durch Leseabende gepflegte gute Lektüre gerade für die Gegenwart besitzt, wie ferner eben durch unsere Leseabende die ästhetische, sittliche und intellektuelle Bildung gefördert und unmittelbar erziehlich auf die Jugend eingewirkt wird, endlich wie sich die nötige Zeit schaffen läfst und wie dann Leseabende im besondern für Schüler höherer wie niederer Schulen auszugestalten wären.

I. Der Wert guter Lektüre für die Gegenwart.

Vor allem wird es deutsche Lektüre, klassische und moderne sein, Poesie und Prosa, Epos und Drama, Schilderung und Roman, die hier in Frage kommen; von anderweitiger Lektüre später! Was nun den Wert der deutschen Lektüre anlangt, so ist ein Wort hier am Platz, das unser grofser Dichter und Volkserzieher *Herder* vor nunmehr genau einem Jahrhundert in seiner »Rede von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen« ausgesprochen.[1] Es lautet: »Unsere edle deutsche Sprache ist noch bei weitem nicht geworden, was sie sein könnte, unsere besten Schriftsteller sind in Häusern, oft auch in Schulen unbekannt und an Höfen verachtet, da sie doch von Jugend auf die Denkart der Nation bilden, ihre lebende Sprache regeln, ihren Umgang versüfsen und erheitern sollten. — Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt *Uz* und *Haller, Kleist* und *Klopstock*,

[1] *Herders* »Gesammelte Werke«. Tübingen 1810. 12. Teil. S. 152.

Lessing und *Winckelmann*, wie die Italiener ihren *Ariost* und *Tasso*, die Briten ihren *Milton* und *Shakespeare*, die Franzosen so viele ihrer Schriftsteller kennen und ehren? — Kein klassischer Dichter sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler geübt hätte; denn nur auf diesem Wege sind Griechen und Römer, Italiener, Franzosen und Briten ihrem edelsten Teil nach zu gebildeten Nationen geworden.« — So klagte und mahnte *Herder* vor 100 Jahren. Viel, was er damals erstrebt, ist inzwischen zur Wirklichkeit geworden. Zwar nicht *Uz* und *Haller*, *Kleist* und *Klopstock*, aber größere als sie, die Dichterheroen unserer zweiten großen Blüteperiode deutscher Litteratur, *Goethe*, *Schiller*, *Lessing* und mit ihnen auch *Herder* selbst, haben mit ihren Werken unsere höheren Schulen gleichsam erobert. Aber trifft es nicht auch heute zu, daß unsere »größten deutschen Dichter noch immer vielfach in Häusern unbekannt sind?« — Vielfach ist es eben nicht so, wie wir es oben geschildert, daß sich die Familie im kleinen Kreise an der Lektüre eines guten Buches erbaut, vielfach ist es ganz anders: Der Familienvater hat zu viel zu thun, er steckt immer im »Geschäft«, seine Erholung sucht er dann oft außerhalb des Familienkreises. Die Hausfrau liest zwar die Wochenzeitschriften und hie und da einen modernen Roman, ebenso die erwachsene Tochter, vielleicht auch — verstohlen und hinter verschlossenen Thüren. So mancher Hintertreppenroman wandert ja im Saloneinband auch die Vordertreppen des Hauses hinauf. Die bildende Lektüre der Schule ist vergessen, die Klassiker stehen verstaubt und verachtet im Winkel. Das bekannte Wort *Lessings*, mit dem er seine Sinngedichte einleitete, hat oft noch heute Giltigkeit:

»Wer wird nicht einen Klopstock loben?
Doch wird ihn jeder lesen? — Nein,
Wir wollen weniger erhoben
Und fleißiger gelesen sein.«

Die Neigung zum Modernen in des Wortes übeler Bedeutung überwiegt oft, der Geschmack in seiner Entartung, das Wohlgefallen an pikanten, realistischen Darstellungen der menschlichen Leidenschaften ohne die keusche Reinheit der Kunst. Daher auch die Verrohung des Geschmacks auf der Bühne, die Sucht nach neuen »sensationellen Zugstücken«, die Überfeinerung des modernen Sittendramas.[1])

So sieht es vielfach im Mittelstand recht faul aus mit der ethisch-ästhetischen Bildung und dem Geschmack. Und der Mittelstand ist doch derjenige Teil der Nation, der nach *Herder* eben der edelste und gebildetste sein sollte. Viel schlimmer noch steht es in den untern Volksschichten. Für eine belebende Erholung durch die Werke unserer Volksdichter fehlt hier jede Zeit und vielfach jedes Verständnis. Die Volksschriftsteller und Volksdichter, deren Werke wirklich gelesen werden, sind meist recht bedenklichen Charakters. Es klingt wie Hohn, dem müden, ruhebedürftigen Arbeiter der Grofsstadt zumuten zu wollen, sich nach gethaner Arbeit an der Lektüre einer Volksdichtung zu erholen. Kaum findet er ja Zeit, mit seiner Familie einen gemütlichen Feierabend zu verleben, meist sehnt er sich darnach, die müden Glieder je eher je lieber zur Ruhe hinzustrecken. Da ist nun einmal geistiger Genufs undenkbar. Und an den Sonn- und Feiertagen da ist ihm das Hauptbedürfnis, einmal herauszukommen aus dem täglichen Allerlei, er geht vielleicht mit seiner Familie ins Freie, vielleicht abends in ein kleines Volkstheater. Aber was wird ihm da für Kost geboten, meist keine gesunde nahrhafte, sondern eine mit pikantem Gewürz gepfefferte, die anstatt aus dem Alltäglichen ihn zu erheben zum Ewigen, Guten und Schönen,

---

[1]) Vgl. den von Prof. Dr. *Beyschlag* auf der Thüringer Konferenz für innere Mission am 7. und 8. Mai 1895 gehaltenen Vortrag: »Ein Blick in das moderne realistische Drama vom Standpunkt der Innern Mission.«

ihn nur noch mehr hinabzieht in das Getriebe roher Leidenshaften, sinnlicher Triebe.

Wollen wir solche Zustände, die gewifs nicht übertrieben geschildert sind, ideale nennen? Ist nicht vielfach eine völlige Entartung des Geschmacks vorhanden, die es ernstlich zu bekämpfen gilt, wenn nicht unser Volk immer mehr sinken soll? — Nun sind gewifs manch andere Faktoren viel wichtiger bei der Hebung der sozialen Mifsstände. Ganz gewifs ist aber der Einflufs einer rechtzeitigen ästhetischen und ethischen Geschmacksbildung auf jeden Fall von besonderer Wichtigkeit. Und dieser Geschmacksbildung dienen insbesondere auch unsere Jugend- und Familien-Leseabende.

II. Die Förderung der ästhetischen und sittlichen Bildung durch »Leseabende«.

Betrachten wir nun den Wert solcher Leseabende für die Bildung des ästhetischen und sittlichen Gemütslebens im allgemeinen.

Zunächst ist die Wirkung des gesprochenen Wortes doch eine ganz andere, tiefere als die des gelesenen. Wir sind zu sehr Büchermenschen geworden. *Hildebrand*, einer der tüchtigsten deutschen Sprachkenner und Sprachforscher, sagt mit Recht:[1]) »Das rasche Augenlesen hilft nebst anderen Einflüssen der Zeit unser gesundes Empfinden und Denken zernagen, an dem doch aller Fortschritt hängt, alle Rettung aus den schweren Gefahren unserer Zeit. — Die Kunst des Hörens ist uns eben, bei aller Musikbildung, in schlimmem Grade verloren, wo es sich um unsere eigene Sprache handelt.« Er empfiehlt als oberste Regel für die Bildung eines guten, klaren, gewandten Stils, »dafs die Schüler beim Ausarbeiten am liebsten immer oder doch bei allen zweifelhaften Stellen sich es laut vorsagen, was sie schreiben wollen oder geschrieben haben, und

[1]) *R. Hildebrand*, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt«. 5. Auflage. Leipzig und Berlin, J. Klinkhardt, 1896. S. 32 ff.

das Ohr entscheiden lassen.« Sollte da eine gemeinsame Lektüre der besten unserer deutschen Dichter und Denker nicht erst recht bildend auf Verständnis für Formenschönheit und Wohlklang, Kürze und Gedankentiefe des Ausdrucks wirken, wie *Herder* sagt: »Das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, den Verstand und Witz üben?« — Ohnstreitig!

»Poesie ist nicht fürs Auge gemacht,« sagt *Goethe*. Wer die Schönheit der Sprache rein empfinden will, muſs sie eben hören, muſs lauschen, wie dem Sänger des Mittelalters die andächtige Schar der Ritter und Edelfrauen zuhörte. »Daher rührt die Macht der Dichtkunst in jenen rohen Zeiten, wo noch die Seele der Dichter nicht schrieb, sondern sprach, und auch schreibend lebendige Sprache tönete, in jenen Zeiten, wo die Seele des andern nicht las, sondern vom Sänger selbst hörte, und auch selbst im Lesen zu sehen und zu hören wuſste.« So sagt unser groſser *Herder*. Eben durch das Hören entsteht auch unwillkürlich der Drang zu eigener produktiven Thätigkeit, zu nachbildendem Schaffen schöner inhaltsreicher Formen, zur klaren, formvollendeten Gedankenprägung, daſs Gedanke an Gedanke sich schlieſst, wie in der Münzwerkstatt das gleiſsende Edelmetall zu blanken Stücken geformt und gebildet wird. Allerdings in der Gedankenwerkstatt wirkt nicht Druck und Stoſs, sondern mit urkräftigem Behagen dringt die formvollendete Rede aus der Tiefe der Seele und zwingt mit eben diesem urkräftigen Behagen die Seelen der Hörer zum Genuſs.

Durch die Sinne nehmen wir das Gute und Schöne in uns auf, und gerade durch das Gehör werden wir unmittelbar in dieselbe Stimmung versetzt, in der der Dichter sein Werk schuf. Die Wirkung geht in die Tiefen des Gemüts, die Phantasie beginnt zu arbeiten. Aus der Welt des Alltäglichen versetzt sie in die Ferne der Gedankenwelt und erzeugt die »ästhetische Stimmung«, die *Schiller* als die Grundlage des gedeihlichen Wirkens aller Kräfte bezeichnet. Bezeichnet er doch als Erziehungsziel die

»schöne Seele«, in welcher das Gebot des Sittengesetzes übereinstimmt mit den Neigungen des Herzens, in welcher der Affekt nie Gefahr läuft gegen die Entscheidungen des Gewissens zu verstoſsen. »Der ästhetisch gestimmte Mensch wird allgemeingiltig urteilen und allgemeingiltig handeln, sobald er es wollen wird.« [1]) So berührt sich also innig die Sphäre des ästhetischen Gemütslebens mit der des rein ethischen. Eine weitere Verfolgung dieses Zusammenhangs würde uns hier zu weit führen, jedenfalls steht fest: Wie die ästhetische Seite des Gemüts gerade durch die Wirkung auf das Gehör, auf die lauschende Seele belebt wird, wie da wunderbare Klänge und Harmonieen im Innern mitschwingen und noch lange nachklingen, so wird auch eben durch gemeinsame laute Lektüre die Teilnahme an den handelnden Personen, Mitfreude und Mitleid, in viel höherem Grade geweckt, als durch das stille Für-sich-lesen. Die Begeisterung für den Helden ist eine mächtigere, der Eindruck, den die »Rettung der Bedrängten«, »die felsenfeste Treue der Alten«, das »fest auf dem Sinne beharren«, auf die empfängliche Kindesseele macht, ein viel gewaltigerer, besonders wenn es der Lehrer versteht, selbst begeistert zu lesen, Begeisterung zu wecken. Und wenn es wahr ist, daſs »Begeisterung die Schwinge zu groſsen Thaten ist«, dann wird die Wirkung solcher gemeinsamer Unterhaltungsstunden eine dauernde sein, denn an der Erinnerung an groſse Persönlichkeiten, an ihrem Vorbild entzündet sich immer aufs neue die Flamme der Begeisterung und was an heiligen Gütern in dem geheimen Schatz des Herzens gesammelt worden ist, das tritt dann in sittlich gefestigten, leuchtenden Thaten zu Tage oder, was eben so viel wert ist, im stillen, getreuen Erfüllen der täglichen Pflichten.

Sicher ist es ja, daſs das Handeln nicht allein durch die »sittlichen Gefühle« beeinfluſst wird, daſs es noch

---

[1]) *Schiller*, »Über die ästhetische Erziehung des Menschen«, in einer Reihe von Briefen. 23. Brief.

wichtiger ist, diese Gefühle zu läutern und zu klären, daſs die Weiterbildung der Gefühle zu klaren, sittlichen Urteilen, zu Maximen, eine Hauptaufgabe der ganzen Erziehung ist, und daſs insofern der Schulunterricht, der sich eingehender mit einer Anzahl von Meisterwerken deutscher Poesie befaſst, einem bloſsen kursorischen Lesen vorzuziehen ist. Aber eben deshalb muſs ein gemeinsames Lesen, von einigen Winken des Lehrers begleitet, mit einer wenn auch kurzen vertiefenden Besprechung verbunden, viel wichtiger, viel tiefergehend sein, als ein hastendes, nur den Stoff in sich aufnehmendes Alleinlesen. So können gerade solche »Leseabende« der modernen Lesewut Abhilfe schaffen und ein verständiges, tiefgehendes Lesen, das nicht nur die Neugierde befriedigt, sondern auch das sittliche Fühlen und Denken fördert, den Schülern anerziehen.

Man wende auch nicht ein, daſs dem ja Genüge geschehe durch die Klassenlektüre in höheren Schulen, in denen die wichtigsten klassischen Werke durchgearbeitet würden. Gewiſs ist diese Beschäftigung die wichtigste Grundlage für ein Verständnis anderer klassischer Werke, aber zunächst wird die Zahl der Werke, die in der Schule behandelt werden können, doch nur eine verhältnismäſsig geringe sein, ferner wird gerade für neuere Litteratur überhaupt kein Platz übrig bleiben, und welchen Wert haben für die gesamte Gemütsbildung nicht die Dramen *Grillparzers* und *Kleists,* die Epen von *Kinkel,* von *Jul. Wolff* u. a., die historischen Romane von *Ebers, Dahn* und *Freytag.* Der Vorschlag, den einst *Raumer* für unsere klassischen Epen und Dramen in den höheren Schulen machte,[1]) daſs sie nämlich an bestimmten Tagen vor versammelter Schulgemeinde vorgetragen würden, verdiente zwar vielleicht auch Beachtung für eine Bekanntmachung der Schüler mit Werken der modernen Dichtkunst. Aber

---

[1]) *K. v. Raumer,* »Geschichte der Pädagogik«, III, 2. Stuttgart 1847. »Der deutsche Unterricht« von *Rudolf v. Raumer.*

solche Recitationsstunden oder Recitationsabende sind doch in mancher, besonders erziehlicher Hinsicht nicht den Leseabenden an die Seite zu stellen, wie wir sie uns denken.

Gehen wir aber über zu der Betrachtung über den Wert, den solche Leseabende auch für die Bildung der Volksschüler haben können. Gewifs sind die Aufgaben, die hier die Schule zu erfüllen hat, vielfach ganz andere, als in der höheren Schule. Insbesondere die ästhetische Bildung nimmt hier eine viel untergeordnetere Stellung ein. Ob aber dies wirlich den Aufgaben entspricht, die der Schulerziehung zu stellen sind? Die Hauptsache ist ja die Bildung des religiös-sittlichen Charakters, wie sie vor allem der Religions- und geschichtliche Unterricht zum Zweck haben und wie sie durch alle Mittel der Zucht zu unterstützen ist. Aber auch auf ästhetischem Gebiete bedürfen die niederen Volksklassen einer Ausbildung. Es ist schon oft wirkungsvoll darauf hingewiesen worden,[1]) wie die Volksbildung gerade solche Pflichten nicht verabsäumen darf, wie die Schule nicht blofs zu Kenntnissen und Fertigkeiten die Grundlage legen mufs, sondern auch zur rechten Kunst des Geniefsens, und wie künstlerische Genüsse mannigfacher Art dazu berufen sind, ein ideales Gegengewicht zu bilden gegen die mancherlei drückenden Lasten, die den modernen Menschen, besonders den Arbeiter, bedrücken, und deren Druck er in sinnlichen Genüssen zu vergessen sucht. Noch heutzutage, ja heutzutage erst recht gilt das Wort, das der grofse Volksfreund, dessen 150jähr. Geburtstagsjubiläum wir kürzlich gefeiert haben, im Jahre 1782 schrieb: »Die Geniefsung des Fabrikverdienstes setzt den Menschen in eine Lage, in der er höchst unglücklich wird, wenn er von seinem Verdienst keine edlere Anwendung mit Eifer sucht, als die Befriedigung seiner sinnlichen Gelüste ... Den Fabrikarbeiter kannst du vor der

---

[1]) Vgl. *W. Rein,* Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend im 26. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

tiefsten Zerrüttung seiner Umstände durch den Hang zu sinnlichen Genüssen nicht bewahrt und gesichert glauben, als nur wo er allgemein höher emporgebildet und emporgehoben ist.«

Nun könnte ja mancher meinen, den Aufgaben, die insbesondere die Volksschule auf dem Gebiete der religiös-sittlichen wie auch besonders der ästhetischen Bildung unseres Volkes hat, werde durch gute Ausbildung und Förderung des Gesinnungs- und Kunstunterrichts, also des Unterrichts in Religion, Geschichte, deutscher Lektüre, Gesang und Zeichnen, Genüge gethan, das andere müsse man anderen Erziehungskräften und Erziehungsveranstaltungen überlassen. Wir sind nicht ganz der Ansicht! Gewifs wird der schulmäfsige Unterricht vor allem berufen sein, in dieser Hinsicht erziehlich zu wirken, er ist das Notwendigste. Und auch dasjenige Gebiet ethischer und zugleich ästhetischer Bildung, mit dem wir uns hier beschäftigen, die deutsche Lektüre, erfreut sich gewissenhafter Pflege in der Volksschule. Aber es sind doch wohl blofs wenige Schulen, die Schulen der grofsen Städte, die geteilten Volksschulen, in denen sich eine gedeihliche Behandlung von gröfseren Werken deutscher Dichtkunst, von ganzen Epen und Dramen, ermöglichen läfst, und gerade diese Stoffe wecken insbesondere das ästhetische Gefühl, den Geschmack des Schülers. Gerade sie sind geeignet, eine ästhetische Stimmung längere Zeit hindurch zu erhalten. Gerade sie sind wichtig für das spätere Leben unserer Volksschüler, die eben vorzugsweise ästhetischen Genufs nicht im stillen Lesen von Volksdichtungen, sondern durch dramatische Aufführungen, durch Volksstücke finden. Gerade eine solche veredelnde Geschmacksbildung durch Leseabende könnte der Geschmacksentartung unserer Zeit entgegenarbeiten und die sozialen Schäden heilen helfen. In allen Volksschulen läfst sich bei einer mehrjährigen, gewissenhaften Arbeit diejenige Reife bei den Schülern des obersten Jahrgangs voraussetzen, die zur Auffassung eines gröfseren Gedankenganzen, eines Epos

wie Hermann und Dorothea, eines Dramas wie Wilhelm Tell, Ernst von Schwaben, Götz von Berlichingen u. a. nötig ist.[1])

Kann also die Volksschule bei der reichen Fülle anderer Aufgaben im deutschen Unterricht keinen Platz finden für die Behandlung klassischer Epen und Dramen, so bieten unsere Leseabende gewifs ein schätzenswertes Ersatzmittel. Neben klassischen Erzeugnissen der epischen und dramatischen Poesie dürften jedoch auch noch Romane, d. h. echte Volksromane, Reisebeschreibungen, Dialektdichtungen — ich erinnere nur an manche *Reuter*sche Dichtungen — heranzuziehen sein, besonders wenn man daran denkt, auch nach der eigentlichen Schulzeit die Leseabende fortzusetzen. Der Lehrer mufs eben mit geschickter Hand das jeweilig Passende auszuwählen verstehen. In jedem Fall aber würden wir die grofsen Schöpfungen unserer Dichterheroen wegen ihres Reichtums an ethisch wie ästhetisch bildendem Gehalt jedem andern Stoffe vorziehen. Als Hauptzweck ist eben für unsere Leseabende, für die Schüler der niederen Schulen sowohl, wie für diejenigen der höheren, die ethisch-ästhetische Bildung festzuhalten, erst in zweiter Linie ist die intellektuelle zu berücksichtigen, zu deren Besprechung wir nun übergehen wollen.

III. Die Förderung der intellektuellen Bildung durch Leseabende (mit besonderer Berücksichtigung höherer Schulen).

Bei jedem Stoff aus dem reichen Schatz unserer deutschen Litteratur wird auch der Bildung des Verstandes reiche Nahrung zugeführt, und der Vorstellungskreis wird erweitert. Schon dafs uns der Dichter im Roman wie im Epos und im Drama in eine ferne Gegend hineinversetzt, sie uns bekannt macht wie unsere Heimat, schon das läfst den Blick hinausschweifen über den oft so engbegrenzten Horizont der Heimat. Und wichtiger noch ist,

---

[1]) Vgl. die Ausführungen des Verfassers über »Klassische Epen und Dramen in der Volksschule«. Schulblatt für Thüringen und Franken, 1896, Nr. 2—4.

dafs er uns auch hineinversetzt in das Getriebe menschlicher Leidenschaften, uns die geheimen Fäden erkennen läfst, aus deren Gewebe das gesamte menschliche Vorstellen entsteht. Sagt man doch von dem Roman nicht mit Unrecht, dafs er oft einen tieferen Einblick in das Leben gewinnen lasse, als das Leben selbst. Und ähnliches läfst sich wohl auch vom Epos und Drama behaupten: »Die Poesie ist das Leben, gehalten im Zauber der Sprache.«

Auch hier könnte nun der Einwand gemacht werden: Genügen für Schüler der höheren Schulen nicht einerseits die Durcharbeitung einer Reihe von Musterwerken in der Schule selbst und andererseits Winke des Lehrers für die Privatlektüre? — Dem läfst sich entgegnen: Sicherlich wäre es das nächste und unbedingt zu erstrebende Ziel, dafs überall der Zusammenhang zwischen Schullektüre und Privatlektüre dermafsen betont würde, dafs *Thrändorfs* Forderung[1]) sich erfüllt: »Die Schullektüre mufs ein Muster für die Privatlektüre sein und zugleich Interesse für dieselbe wecken.« Vielfach ist aber leider der Zusammenhang zwischen Schul- und Hauslektüre ganz verloren gegangen. Wir haben schon oben einmal diesen Punkt berührt und auf die vielfach herrschende Lesewut hingewiesen. Hier wollen wir der Frage noch näher treten und sie noch allgemeiner fassen, indem wir uns nicht blofs auf die »schöne Litteratur« als Stoff beschränken, sondern die gesamte Privatlektüre, auch die wissenschaftliche und die fremdsprachliche in Betracht ziehen. Gewifs gilt auch heutzutage das Wort *Herbarts:* »Es kann viel Wert haben, wenn heranwachsende junge Leute manches für sich lesen und treiben, sie entwickeln sich nach ihrer Eigentümlichkeit, indem sie nach eigener Wahl thun, was ihnen zusagt. Aber — mittelmäfsige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht pafst und

---

[1]) *Thrändorf,* Über die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell im XIII. Jahrbuch d. Ver. f. wissensch. Päd.

das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun.«[1]) Nicht allein, dafs gerade heutzutage viel gelesen wird, ohne richtig verdaut zu werden, und dafs eben dadurch nicht blofs dem Gefühl, sondern auch dem Denken Eintrag gethan wird, — leider greift der Schüler der höheren Schule in seinen Mufsestunden oft gar nicht zu den von uns oben bezeichneten Werken eines *Grillparzer* und *Kleist*, eines *Dahn*, *Ebers* und *Freytag*, sondern zu den sittlich verbildenden Werken eines *Zola*, ja zu der schmutzigen Lektüre gewisser Hintertreppenromane. Beweise für diese Behauptung wird jeder mit den Verhältnissen einigermafsen Vertraute zur Genüge beibringen können. Und der Grund hierfür liegt doch wohl augenscheinlich darin, dafs die Schullektüre eben nicht als Muster für die Privatlektüre betrachtet wird. Wir wollen von den Ausnahmefällen absehen, dafs eine trockene, philologisch nüchterne Zergliederung dem Schüler den Geschmack an gediegener Lektüre überhaupt verdorben hätte, es sind wie gesagt Ausnahmefälle, denn auch eine solche abstrakt-logische und poesielose Behandlung wird den Meisterwerken unserer Klassiker nicht völlig den Schmelz der Poesie zu rauben vermögen. Der Hauptgrund liegt unseres Erachtens vielmehr darin, dafs für viele Lehrer die Privatlektüre der Schüler ein Gebiet ist, das sie nichts angeht. Nun ist ja gewifs, dafs gerade dem Schüler der höheren Schule eine gewisse Freiheit in der Wahl seiner Lektüre zugestanden werden mufs, damit eben sich »seine Eigentümlichkeit entwickele«, aber andererseits welchen Wert mufs ein gelegentlicher Hinweis des Lehrers auf geeignete Jugendlektüre, auf Werke klassischer und moderner Schriftsteller, auf Werke wissenschaftlichen Gehalts in nicht zu schwerer Form haben. Er, der Lehrer, mufs doch einen Überblick über die gesamte Litteratur seines Faches besitzen, er mufs es verstehen, das Interesse der

---

[1]) *J. F. Herbarts* »Pädagogische Schriften«, herausgegeben von *Bartholomäi-Sallwürk*. 5. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1890. I. Bd. S. 345 ff.

Schüler von dem Unterrichtsstoff der Schule weiterzuleiten auf andere Bildungsstoffe, die nicht in den engen Rahmen der Schulbildung haben aufgenommen werden können, auf Parallelstoffe aus dem Gebiete der gesamten Litteratur. Wir denken an historische Einzelschilderungen, an kulturgeschichtliche, litteraturgeschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche Werke, an die Werke der Dichter und Schriftsteller des klassischen Altertums, wie an die der Franzosen und Engländer.

Würde so eine Beziehung geschaffen zwischen Schule und Privatbeschäftigung des Schülers, so wäre sicher schon viel erreicht. Gewiſs wird auch in manchen Schulen Sorge getragen für die Herstellung dieser Verknüpfung, aber wir wagen nicht abzuschätzen, an wie vielen Schulen es geschieht und an wie vielen es nicht geschieht. Wertvoller für die Schüler muſs es jedoch sein, wenn er Gelegenheit hat, mit dem Lehrer zusammen seine Privatlektüre pflegen und seine Privatstudien treiben zu können. Da ihm dieser aus seinem reichen Wissensschatz leicht das Nötige zur Erklärung zu reichen vermag, so wird er seltener in Gefahr kommen, »darüberhinzulesen«, d. h. ohne tieferes Nachdenken sich mit einem Totaleindruck des Gelesenen zu begnügen. Ein Wink des Lehrers vermag ihm neue Perspektiven zu öffnen, ihn auf die ungewohnte Höhe weitschauender Betrachtungen zu erheben, ungeahnte Vergleiche zwischen fernster Vergangenheit und der Gegenwart des Alltaglebens in ihm wachzurufen, durch einen Halt nach längerem Lesen ihn zum Nachdenken über den Zusammenhang, zum Fixieren des Hauptgedankens zu veranlassen. Selbstverständlich ist auch da der Zweck nicht der, dem Schüler »die Taschen vollzustecken und ihm zu verwehren, selbst zuzugreifen«, sondern ihn zur eigenen selbstthätigen Arbeit immer mehr zu befähigen und vor allem dauerndes Interesse in ihm zu wecken.

Ganz von selbst wird sich für den Lehrer Gelegenheit bieten zur Einrichtung solcher Abende: Er sieht, daſs die

Schüler für einen im Unterricht behandelten Gegenstand sich besonders interessieren, die Rücksicht auf den Lehrplan verbietet ihm jedoch, weiter auf denselben einzugehen. Liegt es da nicht nahe, dafs er sie auffordert, in schulfreier Zeit die Betrachtung gemeinsam fortzusetzen? Wie der Naturwissenschaftler, der Botaniker, der Geologe mit denjenigen aus seiner Schülerzahl, die sich hierfür interessieren, seine Ausflüge macht, Pflanzen sammelt und Gesteine durchforscht, so wird der Lehrer des Deutschen andere um sich sammeln, um gemeinsam ein mittelalterliches Epos, wie *Wolframs* »Parzival« oder die Gedichte *Walthers von der Vogelweide* oder einzelne Dichtungen aus der zweiten Blütezeit unserer Litteratur zu lesen. Der Lehrer der Geschichte könnte vielleicht *Einhards* »Leben Karls des Grofsen«, einzelne Stücke aus *Widukinds* »Geschichte der Sachsen«, *Giesebrechts* »Geschichte der deutschen Kaiserzeit«, *Schillers* »Geschichte des dreifsigjährigen Krieges«, *Archenholz'* »Geschichte des siebenjährigen Krieges« u. a. lesen und besprechen, ebenso der Lehrer der klassischen Sprachen solche Werke der klassischen Autoren, eines *Plutarch* und *Herodot, Sophokles* und *Euripides, Demosthenes* und *Cicero, Horaz* und *Vergil,* die in der Schule nicht Berücksichtigung finden können, wie endlich auch der Lehrer der modernen Sprachen Meisterwerke der französischen oder englischen Litteratur. — Bedenken haben wir allerdings bei all den genannten Lesestoffen und bei einer derartigen verschiedenartigen Ausgestaltung von Leseabenden. Nur zu leicht geht das allgemein-erziehliche und bildende Moment im speziell fachwissenschaftlichen unter. Nun ist zwar sicher, dafs es keine bessere Vorbereitung auf das Universitätsstudium für den zukünftigen Historiker, klassischen oder modernen Philologen und Germanisten geben kann, als eine derartige Unterweisung seitens eines erfahrenen Lehrers, und es ist sicher, dafs gerade ein solcher es verstehen wird, die Begeisterung für seine besondere Fachwissenschaft in dem Schüler zu entflammen. Aber es gilt

andererseits zu bedenken, daſs eine derartige speziell fachwissenschaftliche Vorbereitung, wie sie nur bei Schülern der Oberklassen höherer Schulen denkbar ist, doch nur für wenige Schüler bestimmt sein kann, daſs, wenn sich der Schüler an mehreren solchen Veranstaltungen beteiligen wollte, eine heillose Zersplitterung eintreten würde.

Lassen wir also derartige Veranstaltungen lieber ganz fachwissenschaftlich sich ausgestalten und begrüſsen wir es als ein erfreuliches Zeichen von Erziehungseifer, wenn einzelne Fachlehrer in der angegebenen Weise ihre speziellen Freunde für das Universitätsstudium vorbereiten, also mit ihnen besondere Lektüre pflegen oder wenigstens ihnen zur Lektüre Anleitung geben und Besprechungen mit ihnen halten. An unseren »Leseabenden« im engeren Sinne aber wollen wir auch für höhere Schulen das allgemein-erziehliche Moment in den Vordergrund stellen. Jene Veranstaltungen, sofern sie sich mit Stoffen aus der Litteratur besonderer Unterrichtsfächer beschäftigen, würden leicht eine Überbürdung herbeiführen, wollte man sie für alle Schüler zugänglich machen und somit auch das Interesse bei allen erwecken, an ihnen teilzunehmen. Dagegen »Leseabende« in unserem Sinne sollen sich mit denjenigen Stoffen befassen, die allen Schülern, welcherlei Sonderneigungen sich in ihnen auch schon entwickelt haben mögen, Erholung und gleichzeitig Bildung gewähren. Für jeden Schüler ist es ein Bedürfnis, Spaziergänge und Ausflüge zu machen, und wenn er seinen Lehrer auf naturwissenschaftlichen Exkursionen begleitet, so verbindet sich demgemäſs das Nützliche mit dem Angenehmen und Notwendigen. Ebenso ist es für den geistig regen Schüler ein Bedürfnis, sich an den Werken deutscher Dichtung und Prosa zu erquicken und zugleich zu bilden. Beschränken wir uns also bei unseren Leseabenden auf denjenigen Stoff, den wir schon oben als für die ethische und ästhetische Bildung wertvoll erkannt haben und der auch geeignet ist, der Ausbildung der intellektuellen Seite unseres Geisteslebens reichen Stoff zuzu-

führen. Wir meinen die Epen und Dramen unserer grofsen Dichterheroen *Schiller* und *Goethe,* sofern sie nicht in der Schule behandelt werden, die Werke der modernen Dramatiker, wie *Grillparzers* »Sappho«, »Goldnes Vliefs«, »König Ottokars Glück und Ende«, *Kleists* »Hermannsschlacht« und »Prinz von Homburg« bis zu den modernsten Dramen *Wildenbruchs,* Epen wie *Lenaus* »Albigenser«, *Hamerlings* »Ahasver in Rom«, *Wolffs* »Wilder Jäger« u. a., daneben historische und speziell kulturhistorische Romane, wie *Scheffels* »Trompeter von Säkkingen«, *Ebers'* »Ägyptische Königstochter«, »Uarda«, »Gred« u. a., *Dahns* »Kampf um Rom«, *Freytags* »Ahnen«, endlich kulturhistorische Schilderungen, wie *Freytags* »Bilder aus der deutschen Vergangenheit«. — Es ist eine reiche Auswahl, die wir absichtlich in bunter Reihe hier nebeneinandergestellt haben. Und es gilt uns als ausgemacht, dafs gerade unsere »Leseabende« oft noch mehr als selbst der Schulunterricht dazu beitragen können, den Sinn für die Schönheit deutscher Sprache, das Verständnis für unsere Litteratur zu pflegen. Wie jene fachwissenschaftlichen Leseabende geeignet sind, die Begeisterung für eine besondere Wissenschaft als ein heiliges Feuer im Herzen des Schülers zu entzünden und ihn die Beschäftigung mit dieser Wissenschaft als seinen Lebensberuf erfassen zu lassen, so können unsere Leseabende im Dienste der Erziehung den Sinn für das allgemein Bildende, dessen Weckung eine Hauptaufgabe der höheren Schulen ist, immer mehr zur Entfaltung bringen. Sie können mitwirken, dafs dereinst der Student der Medizin und des Jus, der Theologie und Philologie den echten Drang zum Allgemeinbildenden bewahrt, zur Beschäftigung mit Litteratur, Kunst und Geschichte. Sie können der Strömung entgegenwirken, die über dem »Brotstudium« den Zweck der Universität, der *universitas artium et litterarum,* vergifst.

IV. Der unmittelbar erziehliche Einflufs von Leseabenden.

Wir sagten eben: Die Leseabende werden oft noch mehr wirken als der Schulunterricht. Der Beweis für diese Behauptung ergiebt sich aus dem hohen erziehlichen Wert, den unsere Leseabende besitzen. Auf diese direkte Wirkung der Leseabende als erziehliche Einrichtungen ohne Rücksicht auf den in ihnen zur Behandlung kommenden Lesestoff müssen wir hier noch besonders eingehen.

Thatsache ist, dafs im allgemeinen die Volksschule viel eher den Namen einer Erziehungsschule verdient, als die höheren Schulen. Ja, es lassen sich zuweilen noch immer Stimmen vernehmen, die da behaupten: »Die Aneignung eines bestimmten Mafses von Bildung ist der Zweck des Unterrichts höherer Lehranstalten und die durch Schulzucht geübte Thätigkeit kann nur als Mittel zu diesem Zweck aufgefafst werden. Die sittlich erziehende Thätigkeit bleibt dem Elternhause überlassen.« — Mit Schulmännern, die auf einem solchen Standpunkt stehen, kann man selbstverständlich keine Verständigung in unserer Frage erzielen. Sie verkennen eben völlig, dafs die Erziehung, nicht die blofse Bildung, das gemeinsame Ziel ist, das die gesamte Welt der Schulen, die Volksschule, die Mittelschule und das Gymnasium als einen grofsen Organismus erkennen läfst, dazu berufen, unser gesamtes Volk zu einem einheitlichen zu erziehen. »Alle Erziehungsschulen, die grofsen und die kleineren, die höheren und die niederen haben doch nur ein gemeinsames Ziel, das rein Menschliche im Zögling zu möglichster Vollendung zu bringen.... Jede Erziehungsschule wird darnach streben, dafs dem Schüler das Sichversenken in religiöse Dinge ein Bedürfnis, der Umgang mit der Natur eine Quelle reinster Freude, die Gesellschaft grofser, geschichtlicher Personen eine Erhebung, die Hingabe an alles Schöne und Edle eine Erquickung, das Forschen und Ringen nach Klarheit und Wahrheit eine Herzenssache werde. Hierin liegt die Bürgschaft dafür, dafs die Volksgenossen bei

aller Verschiedenheit und Getrenntheit hinsichtlich ihrer beruflichen Arbeit doch einander verstehen, einander stützen, einander tragen.« Doch wir dürfen annehmen, dafs sich die Überzeugung von der Wahrheit dieser Sätze *Reins,*[1]) das Verständnis für die grofsen Aufgaben, die dieselben gerade auch für unser höheres Schulwesen in sich bergen, mehr und mehr auch in den Kreisen der Lehrer unserer höheren Schulen verbreitet. Mehr und mehr strebt man danach, dem Unterricht der höheren Schulen den einheitlichen Kernpunkt zu geben. Grofs sind die Schwierigkeiten, die sich aus der Notwendigkeit der Verteilung der Unterrichtsgegenstände an die verschiedenen Fachlehrer ergeben. Aber hält man daran fest, dafs soweit möglich die Gesinnungsfächer, die Fächer des historisch-sprachwissenschaftlichen Gebiets in einer Hand liegen, wie andererseits die Fächer des naturkundlichen Gebiets, oder dafs wenigstens derselbe Lehrer die Schüler einige Jahre hindurch im Fachunterricht behält, so wird gewifs allmählich die Zahl derjenigen beträchtlich abnehmen, die ihr Genüge in der Überlieferung bestimmter Kenntnisse, in der Ausbildung gewisser Fertigkeiten sehen, kurz denen das »Bildungsziel« der höheren Schulen die Hauptsache, das »Erziehungsziel« die Nebensache ist.

Doch kehren wir von dieser allgemeinen Betrachtung zu unserm speziellen Thema zurück. Hat einmal der Lehrer seine Schüler liebgewonnen, hat er Interesse gewonnen für ihre gesamte geistige Entwickelung, ist er nicht blofs Stundengeber, sondern Erzieher, so wird er gewifs auch an dem gesamten Thun und Treiben seiner Zöglinge auch aufserhalb der engen Wände des Schulzimmers anteilnehmen. Es wird ihm Bedürfnis sein, dem nach Wahrheit, nach Erkenntnis ringenden Schüler hilfreiche Hand zu leisten, als ein geistiger Mentor ihm den Weg zu weisen. Und kann etwas geeigneter sein, das

---

[1]) *W. Rein,* »Pädagogik im Grundrifs«. Stuttgart, Göschen, 1890 S. 27.

Band der Freundschaft zu knüpfen, die Liebe des Zöglings zum Erzieher zu wecken, als eben gemeinsame Beschäftigung mit all dem Edlen, Schönen, Ewigen, was die erhabensten Geister unseres Volkes gedacht, gedichtet, geschrieben. Man versucht jetzt mehr und mehr durch Veranstaltung von Schulfeiern, durch gemeinsame Andachten und Schulfeste, durch Jugendspiele, durch Ausflüge und Schulreisen das Band um Lehrer und Schüler zu schlingen. Ist nicht die gemeinsame Beschäftigung geistiger Art gerade für den Schüler der höheren Schule noch ganz besonders geeignet, den Schüler erkennen zu lassen, wie lieb er seinem Lehrer ist, so lieb, dafs dieser ihm gern einen Teil seiner schulfreien Zeit opfert, dafs er ihm gern den Zutritt in das Heiligtum seines Studierzimmers öffnet.

Gerade der Klassenlehrer wird dies Verhältnis der Freundschaft zu pflegen haben, und gerade er ist somit dazu berufen, derartige »Leseabende« im Dienste der Erziehung der ihm anvertrauten Zöglinge einzurichten. Voraussetzung ist dabei natürlich, dafs der Klassenlehrer zugleich auch der Lehrer des Deutschen und womöglich auch der Lehrer der Geschichte ist. Ungezwungen mufs sich ein solches Freundschaftsverhältnis anspinnen, wie wir schon oben betont. Jeglicher Zwang mufs fernbleiben, der Schüler soll sich ganz als Gast des Lehrers fühlen. Und welch eigenartiges Gefühl überkommt ihn, wenn er zum erstenmal das Studierzimmer seines Lehrers betritt, die hohen Bücherständer mit den reichen Schätzen der Litteratur der Vergangenheit und Gegenwart mit den Augen mifst, staunend über die Riesenbibliothek, wenn sich das Auge erfreut an den Büsten grofser Männer oder den Nachbildungen von Werken der Bildhauerkunst, an Gemälden oder Kupferstichen. Er hat das Gefühl, dafs er auf geweihten Boden tritt, und doch andererseits, er fühlt sich auch wieder wohl und heimisch, wenn ihn der Lehrer, der gestrenge Herr Professor oder Oberlehrer, freundlich begrüfst und ihm die Hand reicht. Nicht der strenge Ernst, wie er zuweilen in der Schulzeit sich auf

des Lehrers Zügen ausprägt, tritt ihm entgegen, sonder herzliche, gewinnende Freundlichkeit. Und wenn auc wohl meist die früheren Abzeichen des Gelehrten, de jetzt unmoderne Schlafrock, die lange Pfeife verschwunde sind, die Stimmung der Gemütlichkeit, die den Schüle der Vorzeit beim Anblick dieser Abzeichen überkam, si überkommt wohl auch heutzutage den Schüler unwillkü lich, wenn es eben der Lehrer versteht, zu dessen Herze zu sprechen.

Und welche Gelegenheit bieten solche Stunden daz dafs der Lehrer einen Blick in das Gemüt seiner Schül thun kann und dafs umgekehrt diese die herzliche Zu neigung ihres Lehrers zu ihnen erkennen können. Et sich alle zusammengefunden, wird das und jenes be sprochen, sei es etwas, was den Unterricht betrifft, sei e dafs irgend ein Ereignis aus dem Schulleben, Familie leben, der grofsen Welt die Aufmerksamkeit auf sich lenk Viel offener als sonst im Schulzimmer spricht sich d wohl der Schüler seinem Lehrer wie einem guten Freun gegenüber aus. So erfährt der Lehrer, was seine Schül gerade beschäftigt, was jedem einzelnen eine liebe Be schäftigung ist, wie sie über dies oder jenes Vorkommn im Schulleben denken, was sie vielleicht für besonde Wünsche und Hoffnungen haben. Stockt einmal das Ge spräch, so holt der Lehrer seinen Zöglingen das oder jene schöne Werk aus seiner Bibliothek, das oder jenes Kuns werk, Kupferstiche und Photographieen, erklärt und be schreibt es, erzählt von seinen Reisen nach schöne Gegenden unseres Vaterlandes, in die Alpenwelt, nac dem sonnigen Süden oder nach den ehrwürdigen Ruine stätten des klassischen Altertums. Immer wird er zu be leben, zu unterhalten, zu bilden verstehen. Und ebens wird es nun während der Lektüre selbst sein. Viel ehe wagt da ein fragendes Wort, ein fragender Blick de Schülers die Verständigung zu suchen. Viel leichter a während der Schulstunden lernt hier der Lehrer erkenne wie hoch das Verständnis seiner Schüler reicht, und e

hält so Winke für den Schulunterricht. Viel leichter ist es ihm auch, Bilder und Schilderungen aus seinem Kunstschatz zur Erklärung des Gelesenen herbeizuziehen, gelegentlich einmal einen kulturhistorischen Exkurs zu machen, den er sich im Unterricht versagen müfste. So verfliegen die Stunden rascher, als Lehrer und Schüler gedacht, und wenn die vorgerückte Stunde zum Aufbruch mahnt, dann kommt er beiden zu bald, und mit dem freudigen Ausblick auf den nächsten Abend verlassen sie die gastliche Stube ihres Lehrers. Ein Händedruck besiegelt, dafs das Band der Freundschaft zwischen ihnen fest geschlossen ist. Und wie mufs die Erinnerung an diese Stunden auch in der Zwischenzeit weiter wirken, den Schüler anstacheln, auch in der Schule sich des Vertrauens und der Freundschaft des Lehrers würdig zu erweisen, seinen Ausführungen aufmerksam zu lauschen, die Aufgaben getreu zu erfüllen. Wie viel leichter wird er jetzt den Weg zu der Wohnung seines Lehrers finden, um ihn über irgend etwas um Rat zu bitten, vielleicht auch seine Ansicht über die einstige Berufswahl zu vernehmen.

Auch auf die Eltern des Schülers wird dieses Freundschaftsverhältnis weiterwirken. Sie lernen in dem Lehrer ihrer Kinder den Erzieher schätzen, dem das Wohl derselben am Herzen liegt, sie werden selbst bestrebt sein, die Beziehungen mit ihm zu pflegen, sich vielleicht bei ihm Rats zu erholen. Und so wird die Stellung des Lehrers eine viel gesichertere, auf die Pietät seiner Zöglinge, die Achtung und Anerkennung der Eltern fest gegründete.

Ähnliches, wenn auch in mancher Hinsicht Verschiedenes, gilt von den Leseabenden mit Volksschülern. Zunächst ist hier die erziehliche Wirksamkeit des Lehrers eine viel gesichertere und durch die Umstände leichtere. — Seit *Pestalozzis* bahnbrechendem Auftreten ist die Volksschule immer mehr als die echte und rechte Erziehungsschule für alle Stände des Volkes erkannt worden.

Während den höheren Schulen nur zu oft der Charak
der Fach- oder Standesschule aufgedrückt wird, bei
die Mitteilung bestimmter Kenntnisse, die Ausbildung
wisser Fertigkeiten, die Vorbereitung für gewisse Ber
und Lebensstellungen die Hauptrolle spielt, ist die »Bildu
zur Menschlichkeit«, um mit *Pestalozzi* zu reden,
»religiös-sittliche Charakterbildung« unverlierbares,
verrückbares Ziel der Volksschulerziehung geworden
wird es bleiben. Hier wird nicht der erziehliche Einfl
abgeschwächt durch Verteilung des Unterrichts an e
grofse Zahl von Fachlehrern, die Hauptunterrichtsfäc
liegen nach altem Herkommen in der Hand des Klass
lehrers und ermöglichen ihm so ein tieferes Eindrin
in den Vorstellungskreis der Schüler. Und die üb
Wirkungen, welche in mehrfach geteilten Schulen,
sonders in den Bürgerschulen der grofsen Städte aus d
Wechsel der Klassenlehrer entstehen, beginnt man j
mehr und mehr durch die Durchführung der Schü
durch mehrere Klassen unter Leitung desselben Klass
lehrers zu paralysieren.

Aber auch in der Volksschule werden »Leseaben
zur Stärkung und Festigung des gegenseitigen Vertraue
verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler wichtige Dien
leisten. Gerade hier erfordert der Unterricht besond
in überfüllten Klassen ein viel energischeres Auftreten
Lehrers. Die Schüler sind von Haus aus gewohnt,
herzhafter angepackt zu werden. Was durch häusli
Härte schon verdorben ist, wird durch Milde ni
immer ins rechte Geleise gebracht. Nur zu leicht entst
jedoch bei dem Schüler der Zweifel an der milden
sinnung des Lehrers. Um die Zügel in einer überfüll
Klasse in der Hand zu behalten, mufs dieser oft stren
strafen, als er sonst nötig hätte und als er selbst möc
Und es ist für ihn schwer, die herzliche Zuneigung
Kinder trotz solcher Strafen sich zu bewahren, oft entst
blofs ein Gemisch von Achtung und Furcht. Und
dies als das Richtige betrachten würde, der würde e

nicht im Geiste *Pestalozzis* handeln. Es strebe also auch der Lehrer der Volksschule auf alle Art dahin, die Herzen seiner Kinder zu gewinnen. Und wie er es durch Spiel und Gesang, durch Ausflüge und Schulreisen, durch Feste und Aufführungen zu thun vermag, so und nicht minder durch unsere »Leseabende«.

Gerade bei einem Schüler der Volksschule, der den niederen Ständen angehört, ist meist ein viel gröfserer Entschlufs nötig, einen Teil seiner freien Zeit für diese Abende zu opfern. Bei manchen wird es kaum möglich sein und darin liegt eine noch später zu besprechende Schwierigkeit für die Einrichtung von Leseabenden. Aber auch bei denen, die mehr freie Zeit zu ihrer eigenen Verfügung haben, kostet es eine gewisse Überwindung, besonders wenn etwa die Lesestunden sie dem Spiel mit Kameraden und Geschwistern entziehen. Und eben dieser freie Entschlufs hat für die Charakterbildung grofsen Wert. Der Schüler sieht ein, dafs er gerade dann einen höheren Genufs oft findet, wenn er auf den niederen verzichtet. Er lernt die geistigen Genüsse höher schätzen als das blofse Spiel.

Wir würden uns im wesentlichen nur wiederholen, wollten wir nun weiter schildern, wie der Lehrer auch die Schüler der Volksschule in solchen Stunden kennen lernen kann, wie er einen tieferen Einblick in ihr Gemüt thun kann und andererseits dadurch, dafs er ihnen sein Herz öffnet, sie zu sich heranzieht.

Gar verschieden sind jedoch noch die besonderen Verhältnisse, wenn wir etwa den Unterschied zwischen den Volksschulen der Grofsstadt und denen auf dem Lande ins Auge fassen, und das führt uns auf die Frage der Durchführbarkeit unserer Vorschläge, auf die Frage, wie sie im besonderen auszugestalten wären.

V. Die Klage über Mangel an Zeit.

Da tönt uns zunächst wieder der Einwurf entgegen, den Lehrer der höheren Schulen und der Volksschulen

gemeinsam erheben werden: »Woher die Zeit nehmen für diese Veranstaltungen?« Hat nicht speziell der Lehrer der höheren Schulen ziemlich viel Zeit schon allein für die Vorbereitung auf seine Schulstunden nötig, dazu kommen Privatstunden, die er teils aus Gefälligkeit, teils um des lieben Geldes willen zu geben hat. Und ferner: Ist es nicht von jeher ein Stolz gerade der deutschen Lehrerwelt gewesen, die Wissenschaft auch in der Praxis hochzuhalten, stets weiter zu forschen, sich selbst weiterzubilden und zur Weiterbildung, zur Förderung der Wissenschaften beizutragen? Und wie wenig Zeit bleibt verhältnismäfsig dafür übrig, wenn man die nötige Erholung für Körpe und Geist sich gönnen, wenn man vor allem auch seine eigenen Familie einen Teil des Tages widmen will? Heifs es nicht, dem Lehrer neue Lasten zu den alten auferlegen wenn man ihn veranlassen will, auch noch einen Aben aus der Woche seinen Schülern zu widmen, heifst e nicht den Lehrer »überbürden«, der ohnedies schon i der Gegenwart mehr als oft der Schüler belastet un überbürdet ist?

Auf solche Einwürfe mufs man sich gefafst mache Ich glaube, man braucht aber die Antwort nicht schuldi zu bleiben. Zunächst können wir ja gewifs gerade a die Lehrer unserer deutschen Mittelschulen, der Gymnasie wie der realistischen Schulanstalten, als Förderer un Weiterbildner der Wissenschaften stolz sein. Gewifs stel in dieser Hinsicht unsere deutsche Lehrerwelt unübe troffen da. — Ob aber nicht oft der Beruf, speziell de Erzieherberuf unter allzuviel Wissenschaftlichkeit leidet Es sind schon gewichtige Mahnworte in diesem Sinne a die Lehrerschaft der höheren Schulen gerichtet worde und wir glauben, nicht ohne Berechtigung. Ist es ei mal anerkannt, dafs die höheren Schulen in erster Lini Erziehungsschulen gleich den Volksschulen sind, dann i es heilige Pflicht derjenigen, die an diesen Schulen thäti sind, in erster Linie auch Erzieher zu sein. Und daz gehört, wie wir oben schon betont haben, dafs man nicl

blofs in den regelmäfsigen Schulstunden erziehlich auf seine Zöglinge einzuwirken sucht, sondern auch aufserhalb der Schulzeit ihnen seine Sorge widmet. Gewifs wird dann besonders für den jüngeren Lehrer noch immer Zeit übrig bleiben, sich wissenschaftlich weiterzubilden und vielleicht auch selbst produktiv in die Entwickelung einer Wissenschaft einzugreifen. Ja es wird die Beschäftigung mit der Wissenschaft ein Trost und eine Zuflucht sein für denjenigen, dem das Glück einer zufriedenen Häuslichkeit, die Freuden des Familienlebens versagt sind oder dem sie die Vorsehung auf immer zerstörte. — Gott aber möge die Jugend unserer höheren Stände bewahren vor verknöcherten Gelehrten, denen die engen Wände ihrer Studierstube ihre Welt sind, die zwar mit klarem Verstande, aber mit einseitigem Urteil das aufserhalb dieser Grenzen Liegende betrachten und denen die Überlieferung der Wissenschaft als Wissenschaft als ihre Lebensaufgabe gilt. Jeder für das hohe Ideal echter Erzieherthätigkeit begeisterte Lehrer wird uns hierin recht geben.

Vor allem aber wollen unsere Leseabende, wie schon wiederholt hervorgehoben, nicht als Stunden der Arbeit, sondern als Stunden der Erholung betrachtet werden. Es soll eben keine schulmäfsige Arbeit sein, die noch am Abend die übermüdete Seele aufs neue anstrengt! Wie vielmehr der Familienvater in erheiternder Unterhaltung mit seinen Lieben seine Befriedigung und Erholung findet, ähnlich soll der Gymnasiallehrer im Kreise seiner Zöglinge durch Vorlesung und gemütvolle Unterhaltung in Anknüpfung an das Gelesene Erholung finden. Ja wir behaupten wohl nicht mit Unrecht, dafs gerade solche Abende, eben weil sie das Band der Freundschaft um Lehrer und Schüler schlingen, Stunden wahrhafter Erholung und Stärkung für seinen Beruf sind. Sieht er doch hier, wie im heitern Spiel, im feurigen Bewegen alle Kräfte kundwerden, wie alles fröhlich weitereilt, tiefer eindringt, während es im Unterricht oft schwere Lasten zu heben giebt, bei denen es nur langsam vorwärts geht

und auch gar oft die Lehrerfreudigkeit leidet. Gew
werden sie eben deshalb den Lehrer nicht ganz sei
Familie entziehen. Hat er wirklich die rechte Lebe
gefährtin gefunden, die nicht nur Freude und Leid
ihm teilt, sondern auch Verständnis und Interesse
seinen Lehrerberuf besitzt, so wird auch sie, sofern
nicht häusliche Pflichten abhalten, gern an solchen L
abenden teilnehmen. Und hat sie selbst erzieheris
Geschick, und steht zugleich auf der geistigen Höhe il
Gatten, so kann ihr erziehlicher Einfluſs gar nicht h
genug geschätzt werden.

Wohlan, so opfere man denn einen Abend der Wo
den man sonst vielleicht dem Studium gewidmet, vielle
auch im Klub oder am Stammtisch verbracht hätte, d
jenigen, die man zu erziehen, nicht bloſs zu un
richten berufen ist! Ein Versuch wird reichlichen L
tragen.

Die gleiche Mahnung wie an die Lehrer der höh
Schulen ergeht nun auch an die Lehrer der Volksschu
Sie werden sich allerdings ebenfalls, vielleicht mit r
mehr Grund, über Mangel an Zeit beklagen. Ist doch v
fach die materielle Stellung des Volksschullehrers eine
artige, daſs er auf Nebenverdienste aller Art angewi
ist. Der eine giebt um wenig Geld im Schweiſse seines
gesichts noch eine Reihe von Privatstunden, nachdem er
schon recht anstrengenden Schulstunden hinter sich
Dazu kommen die meist recht schlecht bezahlten Stun
in der Fortbildungsschule. Ein anderer hat eine oft m
oft weniger einträgliche Nebenbeschäftigung in dem
jenem Geschäft gefunden, sei es, daſs er einen Kons
verein leitet, eine Lebensversicherungs-Agentur übern
men hat, Standesbeamtenstelle vertritt, einer Geldverl
anstalt vorsteht u. s. w. Die meisten sind wohl aul
dem noch durch Nebenämter, Ehrenämter aller Art
Anspruch genommen; die meisten Lehrer auf dem La
sind durch Kirchendienst in mannigfacher Weise
schäftigt: durch Orgelspiel, Kirchenchorleitung, ja a

durch niederen Kirchendienst. Lehrer sind es ferner gewöhnlich, die an der Spitze von Vereinen aller Art stehen oder wenigstens dem Vorstand angehören, sei es nun evangelischer Bund oder Gustav-Adolf-Verein, Volksbildungsverein, Gesang- oder Turnverein, Bienenzüchter- oder landwirtschaftlicher Verein, Kasino oder Erholungsgesellschaft. Mancher hat auch wichtige Pflichten als Stadtverordneter oder Mitglied der Volksvertretung zu erfüllen. Gewifs, es ist eine solche Reihe sozialer Pflichten, die den Lehrer die ganze Woche über belasten, dafs er oft kaum für seine Familie Zeit zu einigen Abendstunden gemütlichen Beisammenseins findet. Und nun sollen ihm noch neue Pflichten zugemutet werden?! —

Zunächst einmal ist unleugbar, dafs der ideale Sinn, wie ihn unsere Leseabende als Hauptbedingung beim Lehrer voraussetzen, verloren geht, wenn dieser kümmerlich um seine Existenz ringen mufs, wenn ihn die Sorge um sein täglich Brot ganz in Anspruch nimmt. Die Erhaltung des Idealismus in unserm deutschen Lehrerstand, dieses unentbehrlichen Gutes für einen echten und rechten Lehrer, verlangt gebieterisch Abhilfe für die drückenden Verhältnisse, wie sie noch in vielen Gegenden unseres deutschen Vaterlandes herrschen. Es ist hier nicht der Ort, auf diese Tagesfragen einzugehen, die gerade jetzt wieder durch die Vorlage im preufsischen Abgeordnetenhause in den Vordergrund des Interesses gerückt worden sind. So viel ist jedoch sicher: das Wohl des gesamten Volkes verlangt eine Lösung derselben, und zwar halten wir für den mafsgebenden Gesichtspunkt, dafs man dem Lehrer noch Gelegenheit offen lassen soll, einen Nebenverdienst sich zu verschaffen, aber es darf nicht so sein, dafs er unbedingt auf letzteren angewiesen ist, dafs er womöglich aus dem Nebenberuf eine gröfsere Einnahme zieht, wie aus dem Hauptberuf. Das heifst dann doch, die Verhältnisse auf den Kopf stellen, und die Folge bleibt nicht aus. Der Lehrerberuf wird in der öffentlichen Meinung viel niedriger gewertet, als er verdient. Ja, diese

Wertung macht sich dann selbst in Lehrerkreisen bemerklich.

Sicher ist ferner, dafs der Lehrer dazu berufen ist, Ämter im Dienst der Volkserziehung zu übernehmen. Will er wirklich ein Volkserzieher sein, so beschränkt sich sein Wirkungskreis auch gewifs nicht auf die Schule und die Jugend. Mit Fug und Recht hat man ihm die Stellvertretung des Geistlichen beim öffentlichen Gottesdienst, den Kirchendienst als Organist oder Kantor, die Mitgliedschaft im Kirchenvorstand und Armenpflegschaftsrat übertragen. Nebenbei bemerkt, halten wir es aber für ein grofses Unrecht, das dem Lehrerstand geschieht, wenn man auch jetzt ihn noch zum niederen Kirchendienst, dem Erbstück vergangener Zeiten, zwingen will. Das bedeutet eine Herabwürdigung des ganzen Standes. Ferner ist er seiner ganzen Vorbildung nach berufen, eben in den genannten Vereinen, die volksbildenden Zweck haben, thätig zu sein, ja leitende Stellung einzunehmen. Die Leitung in Vergnügungsvereinen dagegen kann er sehr wohl andern überlassen. Allein auch hier wird er seine Mitwirkung gewifs nicht gänzlich versagen. Heitere Geselligkeit ist ja auch ihm nicht fremd. Er darf sich hier ebensowenig versagen, wie für manche Ehrenämter, für die eben gerade keine andere geeignete Persönlichkeit vorhanden ist, z. B. für den Posten eines Standesbeamten u. dergl. Endlich auch öffentliche Stellungen, wie die eines Gemeindevertreters, vielleicht auch eines Landtagsabgeordneten dürften oft sehr zweckmäfsig von einem Lehrer eingenommen werden. Nicht nur, dafs gerade dadurch die soziale Stellung des ganzen Standes gehoben wird, in solchen Stellungen kann auch ein thatkräftiger Mann eben für die hohen Ziele der Volksbildung, für das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen viel Segensreiches wirken.

Will der Lehrer all diesen Anforderungen, die das vielgeschäftige öffentliche und Vereins-Leben an ihn stellt, entsprechen, so wird er allerdings sehr in Anspruch ge-

nommen. Stets soll er daher, wenn neue Anforderungen an ihn herantreten, sich die Frage vorlegen: »Kannst du in dem Verein, zu dessen Mitgliedschaft man dich heranziehen will, kannst du in dem dir angetragenen Amt oder Ehrenamt im Sinne der Volksbildung thätig sein?« und ferner: »Bist du nicht vielleicht schon genügend in Anspruch genommen und würde unter der Übernahme neuer Pflichten nicht vielleicht dein Hauptberuf, die Wirksamkeit in der Schule, die Erziehung der Jugend leiden?« Diese Frage soll sich jeder ernstlich in jedem einzelnen Fall vorlegen.

Zieht man alles vorher Gesagte in Erwägung, so wird sich zwar für viele ältere Lehrer, insbesondere für verheiratete, für Familienväter, die Unmöglichkeit herausstellen, Leseabende in unserm Sinne veranstalten zu können, aber für jüngere, ja überhaupt für die meisten können wir die Entschuldigung mit Mangel an Zeit nicht gelten lassen. Ebenso wie man von ihnen wünscht, dafs sie einen Teil ihrer freien Zeit für Einübung und Pflege von Jugendspielen zur Verfügung stellen, dafs sie in der Ferienzeit sich an Schulreisen gerne beteiligen, dafs sie bei der Veranstaltung von Kindergottesdiensten mithelfen, in der Schülerwerkstätte oder im Schulgarten die Jugend unterweisen in praktischer Arbeit, so dürfen wir auch von ihnen erwarten, dafs sie genug Zeit übrig haben für einen Jugend-Leseabend. Insbesondere denken wir da natürlich an die Lehrer der Oberklassen, u. a. auch die Lehrerinnen.— Sicher wird ihnen ein Jugend-Leseabend ebenso wie jene genannten Veranstaltungen reichliche Gelegenheit geben, sich selbst zu bilden, ihre Berufsfreudigkeit zu erneuen.

VI. Die Einrichtung von Leseabenden.

Ergeben sich nun aus dem Mangel an Zeit nicht derartig schwerwiegende Bedenken, dafs die Einrichtung von Leseabenden völlig unmöglich erscheinen könnte, so fragt sich weiter: Wie lassen sich unsere Ideale in die Wirklichkeit übersetzen? Wie sind Leseabende für Schüler höherer Schulen, wie auch der Volksschulen auszugestalten?

Als allgemeine Gesichtspunkte wollen wir zunächst folgende hervorheben: Eine allzuhäufige Abhaltung solcher Abende würde sich von selbst verbieten. Wir halten es für das geeignetste, den *Sonnabend-Abend* dazu zu verwenden, wo man nach dem Wochenabschlufs sich gern erholt und eben durch gemüt- und geistbildende Lektüre sich erquicken kann. Für die Volksschulen besonders in den Industriebezirken dürfte sich allerdings vielfach ein anderer Abend in der Woche empfehlen, da ja häufig leider der Sonnabend-Abend der einzige in der Woche ist, an welchem sich der Familienvater, ja oft auch die Mutter ganz ihrer Familie widmen kann. In solchen Fällen wird man natürlich keine Lücke in den Kreis der Familienmitglieder reifsen wollen, der nur zu sehr der festen Einigung bedarf. Vielleicht dürfte sich bisweilen auch der Sonntag-Nachmittag empfehlen.

Ferner werden Leseabende in geeigneter Weise sich nur im *Winterhalbjahr* veranstalten lassen. Den Sommer über sind die Kinder der Volksschule vielfach bis zum Abend in Anspruch genommen, die einen haben bei der Feldarbeit mitzuhelfen, die andern im Hause. Erst die Dunkelheit gebietet da oft Feierabend und für ein gemütliches Beisammensein fehlt oft völlig die Zeit. Ist es aber ein milder Sommerabend und drängt die Zeit nicht, so wird wohl alt und jung, vornehm und gering sich gern im Freien ergehen oder gemütliche Abendstunden im Garten verleben. Erst im Winter kommt dann wieder die Zeit, wo die Hausbewohner sich um des Lichts gesell'ge Flamme sammeln, wo die langen Abende von selbst die Familie zu trautem Beisammensein zusammenschliefsen und von jeher die Lektüre eine angenehme Beschäftigung gewesen ist.

Endlich würde es das Ideal für Leseabende jeder Art sein, dafs sich *die ganze Klasse* oder *der ganze Jahrgang* an denselben beteiligen kann. Es erscheint von vornherein bedenklich, wenn man die Schüler zu einem Vergnügen, zu einer Unterhaltung auffordert, an der sich

der Natur der Verhältnisse nach bloſs einige aus ihrer Zahl beteiligen können. Besonders bei den Schülern höherer Lehranstalten dürfen wir doch bei jedem einzelnen das Interesse für unsere Leseabende voraussetzen und wie, wenn man dann einen Teil zurückweisen sollte? Nur zu leicht werden es dann die sog. »Streber« sein, die sich herzudrängen, und so bekommt die ganze Sache von vornherein einen Anflug von Parteilichkeit, ja Gehässigkeit. Die Auserkorenen erscheinen als Günstlinge, die sich besonderer Bevorzugung rühmen können. Und dies Günstlingswesen, wie es hier und da vielleicht immer noch in Blüte stehen mag, bedeutet doch den Tod für alle erziehlichen Maſsnahmen gegenüber der Gesamtheit aller Schüler. Derartige Bedenken sind es wohl auch vor allem gewesen, die die Einrichtung von Leseabenden als Unmöglichkeit haben erscheinen lassen.

Wir verkennen gewiſs nicht das Gewicht dieser Gründe und Bedenken, doch trotzdem erscheinen uns manche Wege gangbar zu ihrer Unschädlichmachung. Berücksichtigen wir zunächst die Verhältnisse, wie wir sie an höheren Schulen vorfinden.

Viele Klassen unserer höheren Schulen, der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, wie auch der Seminare, insbesondere die Oberklassen sind nicht so zahlreich besucht, daſs die Vereinigung der ganzen Klasse zu einem Leseabend in der Wohnung des Lehrers unmöglich würde. Sobald die Schülerzahl jedoch ein Dutzend übersteigt, dürfte es sich kaum ermöglichen lassen, alle zu vereinigen. Immerhin wäre es dann ja sehr wohl denkbar, daſs die Schülerzahl sich etwa in zwei Hälften teilte und abwechselnd sich in der gastlichen Stube des Lehrers versammelte. Wird die Zahl jedoch noch gröſser, so erscheint dieser Weg ungangbar. Wir müssen uns einen andern suchen. Auf die früher erwähnten Rezitationsstunden und Rezitationstage wollen wir hier nicht zurückgreifen. Solche Versammlungen im Schulsaal, bei denen vor einem gröſseren Cötus ein Drama oder ein anderes

poetisches Werk im Zusammenhang vorgetragen wird, bieten gewifs viel Anregung, aber sie ermangeln doch in vieler Hinsicht der erziehlichen Momente, die einen Hauptvorzug unserer Leseabende bilden, und sie machen eine gemütliche Besprechung des Gelesenen unmöglich. Da erscheint es uns doch geratener, dafs sich die Schüler — es kann sich dabei allerdings nur um die Oberklassen handeln — in einem Gesellschaftszimmer irgend welchen Gasthofs zusammenfinden. Auch hier geht viel von den früher hervorgehobenen Vorzügen verloren. Die traute Gemütlichkeit, wie sie in einem kleinen Kreise herrscht, läfst sich schwer heimisch machen in einem öffentlichen Lokal und bei einer gröfseren Teilnehmerzahl, aber es ist doch möglich, und auch hier bietet sich für den Lehrer Gelegenheit, bald mit dem einen, bald mit dem andern eine Unterhaltung vorher anzuknüpfen, zwischenhinein Fragen zu stellen und am Schlufs vielleicht noch einige Gedanken weiterzuspinnen und praktisch nutzbar zu machen.

Daneben lassen sich solche Abende auch der Pflege heiterer Geselligkeit dienstbar machen. Dem ernsteren, aber immerhin gemütlichen Teil läfst sich leicht eine Stunde heiterer Unterhaltung anschliefsen, gewürzt durch zu Herzen gehende Worte des Lehrers, durch gemeinschaftliche Gesänge, durch Solovorträge, seien es humoristische Deklamationen, Lieder oder auch Vorträge auf irgend einem Musikinstrument. So bilden unsere Leseabende das geeignete Bindeglied zwischen der ernsten Schularbeit und der heiteren Erholung, wie wir sie schon oben als nötig und als geeignet für die Beteiligung des Lehrers bezeichnet haben. Es gehört allerdings auch ein sehr feines Taktgefühl dazu, zu unterscheiden, wo die Grenze des Erlaubten ist, was zur Erholung und Belebung dienlich ist. Besitzt es aber der Lehrer, so wird es sich auch unbewufst dem Schüler mitteilen und auch ihn vor Schwelgen in rein sinnlichen Genüssen, vor Roheit der Empfindung, vor Genufssucht bewahren. Man mufs sich eben gleichweit entfernt halten von den Bigotterieen

und Gefühlsduseleien, wie man sie in manchen »Jugendvereinen« findet und die oft recht verderblich wirken, und andererseits von dem wüsten Kneipenleben, wie es bei der Jugend der höheren Schulen nur zu häufig sich findet, während es vordem blofs auf Universitäten herrschte. Ich kann mir nicht versagen, den erhebenden und wahrhaft bildenden Einflufs der Musik, des Gesangs wie der Instrumentalmusik hier noch mit einem Wort zu berühren. An manchen unserer Gymnasien bestehen Schüler-Gesangvereine, geduldet, oft auch gepflegt von den Lehrern der Anstalt. Wieviel kann ein Lehrer wirken, wenn er die Leitung selbst in die Hand nimmt! Kann wohl ein derartiges Eingreifen des Lehrers, ein Zeichen herzlicher Teilnahme und freudigen Eifers für die gute Sache, anders als gute Frucht tragen. Dafs solche Schüler-Gesangvereine unter Leitung eines Lehrers sich nicht häufiger finden, ist wohl hauptsächlich darauf zurückzuführen, dafs ein und derselbe Fachlehrer an mehreren Schulen, höheren und niederen, Gymnasien und Bürgerschulen, Gesangunterricht erteilt und bei der grofsen Zahl seiner verschiedenen Pflichten an die Leitung eines Schüler-Gesangvereins nicht denken kann. Da müfsten eben andere eingreifen. Jeder ist ja nicht geeignet dazu, aber doch mehr, als es scheint. Ja ich kannte einen Universitätsprofessor, der nach ernster Arbeit eines fachwissenschaftlichen Abends vierstimmige Gesänge mit seinen Studenten übte und zu abgerundetem, vollkommenem Vortrag brachte, und es steht mir in lebhafter Erinnerung, wie begeistert alle Teilnehmer auch später seiner gedachten!

Ganz anders liegen die Verhältnisse bei Schülern der niederen Schulanstalten. Halten wir auch hier an dem Ideal fest, dafs alle Schüler der Klasse oder des Jahrgangs an unserm Leseabend teilnehmen, so ist klar, dafs dieses Ideal wohl blofs bei ein- oder höchstens zweiklassigen Volksschulen Aussicht auf völlige Verwirklichung besitzt. Nur in diesem Fall wird der oberste Jahrgang soviel oder besser sowenig Kinder zählen, dafs ihre Ver-

einigung in der Wohnung des Lehrers denkbar ist. Aber gerade für solche Verhältnisse empfiehlt sich auch besonders die Veranstaltung von Leseabenden. In der einklassigen Volksschule ist es eben unmöglich, wie wir oben schon berührten, innerhalb des Schulunterrichts ein gröfseres Werk deutscher Dichtung auch nur kursorisch zu behandeln. Hier sind die Aufgaben, die dem Lehrer schon ohnedies erwachsen, zu grofs; thut er aber getreu seine Pflicht, so ist auch bei dieser einfachsten Daseinsform unserer Volksschule die nötige Fertigkeit im Lesen und Auffassen, das nötige Verständnis, die allgemeine geistige Reife vorauszusetzen, und welcher Genufs mufs es für diese Schüler sein, statt des Brotes, das ihnen täglich in der Schule gereicht wird, den schmackhaften Kuchen zu geniefsen in diesen abendlichen Erholungsstunden.

Wie aber nun in mehrfach geteilten Volksschulen und in den Bürgerschulen? Wir haben schon früher erwähnt, dafs in den meisten derselben die Behandlung wenigstens eines Dramas und eines Epos sich wohl ermöglichen dürfte. In diesem Fall wären unsere Leseabende wohl entbehrlich, doch auch dann könnten sie um ihres unmittelbar erziehlichen Einflusses willen reichen Segen tragen. Vielfach aber sind auch leider die Verhältnisse derartig, besonders bei überfüllten Klassen, dafs die Einsetzung der gen. Stoffe in den Lehrplan nicht angängig erscheint. Man blicke nur einmal in die Zahlen der Statistik unseres Unterrichtswesens, so wird man sich von der Wahrheit dieser Behauptung überzeugen können. Was ist da zu thun? — Nun, zunächst ist gewifs dahin zu streben, dafs eben in allen geteilten Schulen eine schulmäfsige Behandlung von ein oder zwei Meisterwerken unserer deutschen dramatischen und epischen Dichtung ermöglicht werde. Wo dies aber noch nicht erreichbar erscheint, da sind unsere Leseabende wieder als ein wichtiges Ersatzmittel zu betrachten. In den niederen Schulen ist nicht anzunehmen, dafs sich alle Kinder dazu drängen werden. Das erlauben schon die häuslichen Verhältnisse nicht. Viele Kinder

sind viel zu sehr von Haus aus in Anspruch genommen, daſs sie Zeit fänden für den regelmäſsigen Besuch dieser Abende. Eben um deswillen ist es einerseits nötig, durch geeignete Schullektüre das Nötige zu erreichen, andererseits ist nicht zu befürchten, daſs ein Günstlingswesen dadurch entsteht, daſs nur die Kinder einzelner Familien sich an den Abenden beteiligen können. Weil nun einmal die Kinder vieler Familien nicht die nötige Zeit haben, weil ferner gerade in vollen Klassen immer einzelne Schüler vor den andern hervorglänzen werden und einerseits eine schärfere Auffassungsgabe, ein gröſseres Verständnis, andererseits auch ein gröſseres Bedürfnis für geistige Anregungen besitzen, werden die andern es nicht als eine Zurücksetzung empfinden, daſs sie sich nicht beteiligen können. — Unvollkommen bleiben die Verhältnisse immerhin, am Maſsstab des Ideals gemessen.

Aus erziehlichen Gründen möchten wir also an unseren Leseabenden auch dann noch festhalten, wenn sich nicht alle Schüler beteiligen können. Dazu kommt, daſs gerade durch die Leseabende der Lehrer auf den ganzen Klassengeist einwirken kann. Wir befürchten nicht, daſs ein Riſs entstehen wird zwischen denjenigen wenigen Schülern, die an den Abenden teilnehmen, und der groſsen Masse der andern, sondern bei einigem Geschick wird es der Lehrer dahin bringen, daſs diese wenigen Schüler die Führerschaft in der Klasse stets behaupten, und der Klassengeist wesentlich von ihrem Pflichtgefühl, ihrer Anhänglichkeit an den Lehrer beeinfluſst wird. Das glauben wir aus eigener Erfahrung bestätigen zu können.

Endlich kann man auch noch die groſse Masse der Schüler gelegentlich doch an den Genüssen der Leseabende teilnehmen lassen, dadurch, daſs vielleicht ein Teil des Gelesenen bei den öffentlichen Schulaufführungen, wie wir sie für Schulen jeder Art als wertvoll ansehen, vorgetragen werden kann. Doch können wir auf diese Frage hier nicht weiter eingehen.

Schluſsbetrachtung.

Blicken wir auf unsere Ausführungen zurück, so möchten wir wohl behaupten: Leseabende im Dienste der Erziehung verdienen gerade für die Gegenwart zur Förderung der ästhetischen, sittlichen und intellektuellen Bildung unserer Jugend, wie auch um ihres unmittelbar erziehlichen Einflusses allgemeine Beachtung, mögen auch besondere Verhältnisse sie hier und da überflüssig und unmöglich erscheinen lassen. Ferner: wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg; es lassen sich auch geeignete Maſsregeln finden, sie, je nachdem sie für Schüler höherer oder niederer Schulen bestimmt sind, für den besonderen Fall auszugestalten.

Gewiſs werden derartige Leseabende auch schon da und dort veranstaltet worden sein, ohne daſs Kunde davon in die Öffentlichkeit gedrungen ist. Solche Einrichtungen pflegen eben gelegentlich und im stillen aus dem besonderen Eifer eines Lehrers hervorzugehen. Bislang ist mir aber von einer gröſseren Verbreitung von Leseabenden nichts bekannt geworden, und ich wäre daher sehr dankbar für Mitteilungen, wo etwa solche bestanden haben oder noch bestehen.[1])

---

[1]) Anmerkungsweise will ich hier mitteilen, daſs gleichzeitig, während ich im Winter 1891 mit Schülern meiner hiesigen Schule Leseabende einrichtete, ebensolche von einem Freunde mit seinen damaligen Schülern in der Jenenser Seminarübungsschule gehalten wurden. Ich selbst habe mit meinen Schülern *Schillers* »Jungfrau von Orleans« und im folgenden Jahr *Uhlands* »Ernst von Schwaben« gelesen. Die Leseabende sind von mir nicht weitergeführt worden, da ich es vorzog, dramatische Lektüre in den Lehrplan des Schulunterrichts aufzunehmen. Es wurde *Schillers* »Wilhelm Tell« und »Wallensteins Lager« gelesen.

In Jena bildeten in den Leseabenden *Schillers* »Tell« und *Körners* »Zriny« die Lektüre. Beide Stücke wurden von demselben Lehrer später auch mit Schülerinnen einer höheren Töchterschule gelesen. Auch im Jahre 1894 ist abermals ein erfolgreicher Versuch mit Leseabenden in der Jenenser Seminarübungsschule gemacht worden (vgl.

Dr. *W. Rein,* Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. IV. Heft S. 29 f., VI. Heft S. 162.)

Wie es die Jenenser verstanden haben, auch durch die Leseabende auf die Familien der Zöglinge zu wirken, zeigen folgende Ausführungen, die ich mir nicht versagen kann, hier wiederzugeben: ».... Noch wichtiger und interessanter war uns aber, dafs aus der Mitte der Schüler bald der Wunsch geäufsert wurde, doch bei ihnen zu Hause auch zu lesen. So bildete sich bald eine wandernde Leseschule heraus. Mit besonderer Sorgfalt bereiteten die Eltern des betreffenden Gastgebers die oft ärmliche Stube — die Kinder gehören ärmeren Familien an — zum Empfange. Dann aber nahmen auch sie mit sichtlicher Freude teil an diesem neuen Sonntagsvergnügen ihrer Kleinen. In Einzelfällen las wohl der Vater oder ein Bruder oder die Schwester mit. Auch ereignete es sich zur grofsen Befriedigung des leitenden Lehrers, dafs halbwüchsige Jünglinge, die sich bei einem älteren Bruder eines Schülers zu dem unvermeidlichen Sonntags-Skat versammelt hatten, die Karten ruhig beiseite legten und — nicht fortgingen, sondern die ganze Zeit hindurch dem Lesen der jüngeren Generation lauschten und zum Schlusse in den Gesang derselben mit Vergnügen einstimmten. Dafs sich dann in vielen Fällen während des letzten Teiles der Lesestunden dem Lehrer willkommene Gelegenheit bot, mit den gesprächig gewordenen Eltern über manche Einrichtung der Schule, über den zukünftigen Beruf der Kinder und über anderes zu sprechen, sei nur nebenbei bemerkt.« — Nicht überall werden sich gleich günstige Verhältnisse für den Verkehr zwischen Schule und Haus schaffen lassen, nicht überall kann sich der Lehrer so der Erziehung widmen, wie es im Jenenser Seminar möglich ist, aber das gegebene Beispiel zeigt, wie sich im einzelnen Fall aus den gegebenen Verhältnissen heraus die Leseabende zu einem wichtigen Stück der ganzen Erziehung ausgestalten lassen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Zur Geschichte

des

Zillerschen Seminars.

Von

Otto W. Beyer
in Leipzig-Gohlis.

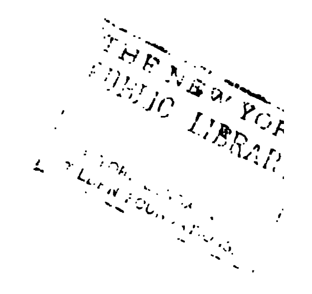
Pädagogisches Magazin. Heft 85.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

[redacted]



Vorwort.

Die vorliegende Arbeit zu veröffentlichen hat mich eine doppelte Rücksicht bestimmt. Einmal halte ich es bei der Wichtigkeit, die pädagogische Universitätsseminare mit Übungsschulen für unser gesamtes Schulwesen haben, schon an sich für nötig, dafs über alle Versuche zu ihrer Verwirklichung in der Öffentlichkeit berichtet wird, sodann aber will mir auch scheinen, dafs die Entwickelung des Zillerschen Seminars in vorbildlicher Weise zeigt, was kluge Benutzung der Umstände und unerschütterliche Beharrlichkeit des Wollens auch ungünstigen Verhältnissen abzugewinnen vermag. Und darf unsere deutsche Art es sich überhaupt zum Ruhm anrechnen, dafs sie mit verhältnismäfsig bescheidenen Mitteln besonders viel auszurichten versteht, so liegt auch hierfür in der Entwickelung des Zillerschen Seminars ein typisches Beispiel vor; auch als ein solches Muster deutscher Arbeit möge das Seminar gewürdigt werden.

Es war nicht meine Absicht, eine vollständige Geschichte des Zillerschen Seminars zu schreiben; denn das Quellenmaterial, das dabei in Betracht zu kommen hätte, ist leider für diesen Zweck zu lückenhaft und unvollständig, teilweise auch, soweit es überhaupt vorhanden, in alle Winde — entführt. So blieb im wesentlichen nichts übrig, als unter gewissenhaftester Benutzung der zugänglichen Schriftstücke den Verlauf der äufsern Geschichte, aus dem sich das Leben des Seminars zusammensetzt, chronikenartig aneinanderzureihen.

Die eigentliche Geschichte des Seminars wird erst noch geschrieben werden müssen: dazu gehört vor allem eine Analyse des kulturgeschichtlichen Hintergrundes, von dem sich Zillers Persönlichkeit abhebt, also des philosophischen, theologischen, pädagogischen und schulwissenschaftlichen Thatbestandes, den Ziller bei Beginn seiner Arbeit vorfand, und aller der Anregungen, die auf ihn eingewirkt haben; sodann aber auch eine Darstellung der Fortwirkungen, die von der Theorie und Praxis seines Seminars ausgegangen sind. Die erste dieser beiden Aufgaben könnte wohl schon jetzt gelöst werden, es sind dazu aber sehr weitschichtige und verschiedenartige Studien erforderlich, zu denen eine völlig unabhängige Mufse gehört; die zweite Aufgabe zu lösen ist dagegen die Zeit noch gar nicht gekommen: denn noch ist die Pädagogik — und nicht blofs die deutsche — mitten in der Arbeit, zu Zillers Lebenswerk Stellung zu nehmen.

Zu den Nachrichten über die Geschichte der Bewahranstalt ist noch hinzuzufügen, dafs der zweite Inspektor der Anstalt — dessen Namen ich bei der Drucklegung des Manuskriptes nicht festzustellen vermochte — der im Praktikantenverzeichnisse unter Nr. 2 erwähnte Friedrich Max Albrecht war.

Ferner habe ich noch meinen herzlichen Dank allen denen auszusprechen, die mich bei Aufstellung des Praktikantenverzeichnisses in liebenswürdigster, uneigennützigster Weise unterstützt haben. Es sind dies liebe Freunde und Bekannte aus den verschiedensten Teilen Deutschlands, ferner ausländische Schulmänner und Freunde des Seminars aus Armenien, Finnland, Griechenland, Österreich-Ungarn, insbesondere Siebenbürgen, den russischen Ostseeprovinzen, der Schweiz und Serbien, endlich eine grofse Anzahl von Pfarrämtern. Sie alle haben sich bereitwillig der Mühe unterzogen, mir über einzelne Mitglieder Auskunft zu vermitteln. Ohne ihre Mithilfe wäre es mir ganz unmöglich gewesen, das Verzeichnis so verhältnismäfsig vollständig zusammenzubringen: es hat kaum jemand eine Vor-

stellung davon, welche Summe von verschiedenartigen und zerstreuten Spezialkenntnissen hierzu gehört. Dankbar gedenke ich aber auch an die Langmut der Verlagshandlung, die den Druck so lange zu verzögern gestattete, bis wenigstens die weitaus gröfste Mehrzahl der Ergänzungen herbeigeschafft war. Von den 368 Nummern des Verzeichnisses sind blofs weniger als ein Viertelhundert nicht vollständig ausgefüllt. Es wird aber mein Bestreben sein, auch für sie noch die erforderlichen Angaben herbeizuschaffen. Das Ergebnis dieser Bemühungen werde ich dem Archiv des Seminars einverleiben, an das ich auch alle meine schriftlichen Belegstücke abzugeben gedenke. Die Adresse des Archivs ist zu erfahren durch die Verwaltung des Zillerstiftes.

Zum Schlusse noch die Mitteilung, dafs Übungsschulverein und Frauenverein der Bewahranstalt neuerdings zu einem „Zillerverein“ verschmolzen worden sind, der sich die Erhaltung des Zillerstiftes, wie die Vergröfserung des für Wiedereröffnung einer akademischen Übungsschule bereits angesammelten Kapitals zum Zwecke gesetzt hat. Möge seinem Bestreben nach beiden Richtungen der Erfolg nicht fehlen!

Der Verfasser.

Die Vorkehrungen, die bis zum Jahre 1860 an der Universität Leipzig offiziell für das Studium der Pädagogik getroffen waren, beschränkten sich darauf, dafs Professor *Friedrich Wilhelm Lindner* zu Vorlesungen über diese Wissenschaft beauftragt und aufserdem den künftigen Lehrern Gelegenheit geboten war, dann und wann Katechisationen zu halten. Aber auch diese dürftige Einrichtung war längere Zeit nicht mehr vorhanden; denn im Jahre 1860 wurde Professor *Lindner* in Ruhestand versetzt, ohne dafs sofort eine Neubesetzung seiner Professur erfolgt wäre. In Hinblick auf die Mifsstände, die sich daraus ergaben, und da alle Anregungen zu deren Beseitigung durch den Staat erfolglos geblieben waren, unternahm es im Herbste des Jahres 1861 ein Kreis von Leipziger Lehrern, einen »Verein zur Gründung einer Übungsschule für die praktisch-pädagogische Ausbildung von Studierenden« ins Leben zu rufen. Der Verein erliefs einen von Dr. *Tuiskon Ziller,* damals Privatdozenten an der Universität Leipzig, unterzeichneten Aufruf mit der Bitte, es möchten Freunde der Schule durch vereinte Kräfte und freiwillige Geldbeiträge die Gründung einer Übungsschule zur praktisch-pädagogischen Ausbildung von künftigen Lehrern an städtischen Schulen ermöglichen und ihre Geneigtheit durch Zeichnung ihrer Namen und Beiträge zu erkennen geben. Die konstituierende Versammlung des Vereins fand am 16. September 1861 statt. In dieser Versammlung wurden die Statuten festgestellt. Die hauptsächlichsten Bestimmungen waren: Die Mitgliedschaft wird erworben durch einen jährlichen Beitrag von min-

destens 10 Ngr. Der Vorstand des Vereins besteht aus dem Vorsitzenden, dem Schriftführer und dem Kassierer. Die ordentlichen Vereinsversammlungen sind vierteljährlich. Der Verein wird sich bemühen, aufserhalb Leipzigs Pfleger zu gewinnen, die in ihrem Kreise für die Zwecke des Vereins thätig sind und namentlich auch für die Einsammlung und Einsendung der Jahresbeiträge von auswärtigen Mitgliedern sorgen. — Dann wurde im Dezember um die Konzession zur Errichtung der Schule nachgesucht. In der ersten Vierteljahrsversammlung, die wohl im Januar 1862 stattgefunden haben mag, beschlofs man die Eröffnung der Übungsschule mit Ostern 1862. Zugleich wurde eine allgemeinverständliche Darstellung der Vereinsbestrebungen für notwendig erachtet, um der Sache möglichst rasch einen gröfsern Kreis von Gönnern und Freunden zu gewinnen. Mit dieser Darstellung in Form einer »Ergebensten Bitte« trat man anfangs Februar vor die Öffentlichkeit. Unterzeichnet war das Schriftstück von folgenden bekannten und zum Teil hervorragenden Bürgern Leipzigs: »*Wilh. Felsche. Gust. F. Flinsch,* Kaufmann. *G. Gräbner,* Buchhändler. *E. Iphofen,* Reg.-Rat. *Aug. Niemann,* Kaufmann. *Heinr. Poppe,* Geh. Kammerrat. Dr. *Roscher,* Hofrat und Professor. *G. E. Schott,* Schul-Direktor. *August Thürigen.* Dr. *Vogel,* Schul-Direktor. Dr. *v. Wächter,* Geh. Rat. Dr. *T. Ziller,* Privatdozent an der Universität.« Da auch diese Mafsregel noch nicht hinreichte, die nötigen Deckungsmittel für die Unterhaltung der Schule zu beschaffen, nahm man die Aussendung von Sammelboten in Aussicht, die jedoch nicht eher vor sich gehen konnte, als bis die Konzession eingetroffen war. Endlich am 20. März gelangte das Ministerialdekret vom 11. März, in dem die Konzession ausgesprochen wurde, in die Hände des Vereins, nachdem vorher vom Vorsitzenden noch der Lehrplan mit ausführlicher Motivierung hatte eingereicht werden müssen. Innerhalb acht Tagen war das Ergebnis der nunmehr schleunigst ins Werk gesetzten Sammlungen derart, dafs man jetzt endlich auch

daran denken konnte, einen fest dotierten Oberlehrer anzustellen, ein zweckentsprechendes Schullokal zu ermieten, Utensilien anzuschaffen, Anmeldungen von Kindern entgegenzunehmen u. s. w. Bezüglich der letztern beschlofs man sein Augenmerk auf Knaben zu richten, die arm, aber in Leipzig nicht heimatberechtigt waren und darum in die Leipziger Schulen damals nicht aufgenommen zu werden brauchten. Als Oberlehrer wurde angestellt *Ernst Barth* aus Sebnitz, der nach Vollendung seiner Studien auf den Rat von *Hartenstein,* besonders aber von *Ziller,* einige Jahre in Jena unter *Stoy* gewirkt hatte und also ganz geeignet war, die Formen des *Stoy*schen Seminars auch in Leipzig einzubürgern. Sein anfängliches Gehalt war auf 250 Thlr. festgesetzt, die sich aber auf 300 Thlr. steigern sollten, sobald die sichere Jahreseinnahme des Vereins die Summe von 425 Thlr. erreicht haben werde. Die Schule war zunächst in zwei zu ebener Erde gelegenen Zimmern des Hauses No. 1 der Hohen Strafse untergebracht, und zwar für einen Mietpreis von 95 Thlr. einschliefslich Aufwartung. Auch einen Garten gelang es um 12 Thlr. jährlich zu pachten. Nun wurden auch die Subsellien in Arbeit gegeben, bei deren Konstruktion (nach dem *Meier*schen Modell) es vor allem darauf ankam, den Forderungen der Ärzte gerecht zu werden. Ferner wurden Gartengeräte, Spielwaren, Werkzeuge, farbige Tonzeichen für den Gesangunterricht, ein Klavier, eine Wandtafel, eine kleine Wanduhr, verschiedene Klassenbücher und Schreibutensilien gekauft. Zu einer Lehrerbibliothek wurde durch passende Schenkungen des Herrn Buchhändlers *Gräbner,* sowie des Herrn Oberkommerzienrats *Hahn* in Hannover der Grund gelegt.

Genau zum festgesetzten Tage, nämlich den 28. April 1862, wurde die Schule in Anwesenheit des Herrn Superintendenten Prof. Dr. *Lechner,* sowie des geistlichen Lokalschulinspektors, des vom Rate der Stadt abgeordneten Stadtrats, mehrerer Vereinsmitglieder, einer Anzahl Studierender, der betr. Eltern und endlich der Kinder selbst

durch eine entsprechende Feier eröffnet. Über den Lehrplan, nach dem in der Schule unterrichtet werden sollte, giebt ein Flugblatt[1]) Auskunft, dessen Inhalt wir im Nachfolgenden wiedergeben. Es wird eröffnet durch folgenden Aufruf:

»An die Freunde des deutschen Schulwesens in der Nähe und Ferne.«

Wir sind damit beschäftigt, in Leipzig zu Ostern d. J. eine

pädagogische Seminarschule für Studierende

ins Leben treten zu lassen, deren äufsere Organisation der der *Stoy*schen Seminarschule in Jena entsprechen soll, und deren Lehrplan für das erste Schuljahr wir hier, zugleich als Muster für den Lehrplan des ersten Schuljahres jeder Volksschule, veröffentlichen. Was wir wollen, hat nach unserer Überzeugung nicht blofs für Leipzig und seine Universität eine Bedeutung, und doch läfst es sich nur durch Privatmittel zur Ausführung bringen. Wir bitten deshalb dringend: wer die Notwendigkeit der Sache anerkennt, unterstütze uns, unterstütze uns namentlich auch durch Geldmittel, und thue es bald. Die Verlagsbuchhandlung von *Gustav Gräbner* nimmt Geldbeiträge gern entgegen.

Allmählich werden wir nicht blofs die Lehrpläne für die höheren Unterrichtsstufen, sondern auch den pädagogisch durchgearbeiteten Unterrichtsstoff jeder Abteilung veröffentlichen.

Leipzig, den 26. März 1862.

---

[1]) »Lehrplan von Leipzigs Übungsschule für Studierende im ersten Schuljahre. Zugleich als Muster für den Lehrplan des ersten Schuljahres einer Volksschule überhaupt nach Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik entworfen von Prof. Dr. *Ziller*.« Leipzig, 1862. In Kommission bei Gustav Gräbner.

[redacted]

Hieran schliefst sich der

Lehrplan der Übungsschule im ersten Schuljahre.[1])

Ungefähr 20 arme Knaben, vornehmlich solche, die in Leipzig nicht heimatberechtigt sind, sollen im ersten Jahre ihres schulpflichtigen Alters (d. i. beiläufig im vollendeten 6. Jahre) in die untere Abteilung der ersten Elementarklasse aufgenommen werden, und sie erhalten da, 3 Stunden täglich, gegen ein ganz geringes Schulgeld den ihnen angemessenen erziehenden Unterricht.

Die Lehrstunden werden womöglich so verteilt, dafs zwei auf len Vormittag fallen und eine auf den Nachmittag (im Sommer uch mit Rücksicht auf die Temperatur), und sie sollen mit freien pielenden Beschäftigungen abwechseln.[2])

Die Subsellien werden nach dem *Meier*schen Modell eingerichtet.

Der Unterricht zerfällt natürlich in einen Unterricht für Geinnungen, in einen Unterricht für Naturkenntnisse und in inen Unterricht für Formen, wobei der zuerst genannte (am eisten der für religiöse Gesinnung) überwiegt, und der zuletzt geannte den beiden ersteren untergeordnet bleibt, aller Unterricht ber so viel als möglich bis zu seinem Fortwirken im gewöhnlichen eben der Kinder geführt wird.

Der Unterricht für Gesinnungen ist ein vorwiegend mittelarer, der für Naturkenntnisse ein vorwiegend unmittelbarer Anchauungsunterricht. An den ersteren schliefst sich aber ein synhetischer Stoff an, nämlich derjenige, der in der *Sostmann*schen Auswahl und Bearbeitung der *Grimm*schen Kinder- und Haus-Märchen vorliegt, und die einzelnen Märchen bezeichnen in ihrer Aufeinanderfolge zugleich die Stufenfolge des betreffenden Anschauungsunterrichtes, indem vor jedem Märchen genau derjenige Teil des kindlichen Gedankenkreises durchzuarbeiten ist, in den das Märchen eingreift. Das Märchen ist dann so zu erzählen und nachzuerzählen, resp. dramatisch darzustellen, dafs das bei dem zunächst vorangehenden Anschauungsunterricht Gelernte sich darin wieder findet, und zuletzt ist es auch synthetisch durchzuarbeiten. Die analytische Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises mufs ferner ebenso wie die synthetische Bearbeitung des Märchens zur Auf-

---

[1]) Die Übungsschule ist nach dem Muster der Seminarschule in Jena auf 4 Klassen berechnet, und jede Klasse soll zwei Abteilungen mit je 20 bis 25 Schülern haben.

[2]) Übrigens soll in allen zweifelhaften Fragen, welche die Gesundheit der Kinder betreffen, ein Arzt zu Rate gezogen werden, dessen Anweisungen vom Oberlehrer aufzuzeichnen sind, damit sich um so gewisser eine Tradition bilde.

stellung von Grundsätzen führen, die vornehmlich in der Form von Volkssentenzen, biblischen und Gesangbuchs-Sprüchen einzuprägen sind, und auf deren Anwendung und Befolgung, soweit es die Schule vermag, gehalten wird, z. B. bei dem Gebet. Endlich beginnt mit dem Anfang des Kirchenjahres eine Erzählung des Lebens Jesu in *Curtmann*scher Weise, wobei am meisten seine vorbildliche Bedeutung hervortritt, und sie schreitet mit dem Kirchenjahre selbst fort. An die der Erzählung des Märchens vorangehende Analyse des kindlichen Gedankenkreises und die synthetische Durcharbeitung des Märchens selbst schliefsen sich überdies Sprechübungen zur Ausbildung der Sprachformen an, um das im 2. Schuljahre eintretende Lesen und Schreiben und den (späterhin mit Hilfe des *Naumann*schen Wörterschatzes auszuführenden) orthographischen Unterricht nach einer Seite hin vorzubereiten. Zu diesem Zwecke werden Sätze und Worte, die bei jenem Unterrichte vorkommen, zergliedert, und durch Legen dargestellt, und aufserdem werden die Verwandtschaften unter solchen Worten verfolgt.

Der Unterricht für Naturkenntnisse wird so viel als möglich im Freien, vornehmlich in einem Garten erteilt. Die Aufgabe ist, die teils gegebenen, teils zu veranlassenden kindlichen Spiele und Beschäftigungen samt den dazu gehörigen Werkzeugen und Voraussetzungen[3]) und in Verbindung damit die Befriedigung der alltäglichsten menschlichen Naturbedürfnisse samt den dazu erforderlichen Mitteln und Naturbedingungen durch eine daran anknüpfende Reflexion so zu verwerten, dafs die einfachsten Elemente der Astronomie, Naturlehre, Naturgeschichte und Technologie im Anschlufs an ihr Vorhandensein im Volksbewufstsein gewonnen werden. Hierfür wird auch der Geist eines geordneten Sammelns von Naturprodukten, Fabrikaten oder wenigstens Bruchstücken davon belebt.

An den Unterricht für Gesinnungen und Naturkenntnisse schliefst sich gleichmäfsig an:

1. Die Ausbildung der Zahl- und Rechnungsformen im Zahlenraume von 1—10 und mit Hilfe leichter Zusammensetzungen aus den Grundzahlen, sowie der sogenannten 4 ersten Spezies und der äufserlich leicht darstellbaren Brüche, wobei jedoch der Stoff immer dem zunächst liegenden Sachunterricht zu entlehnen ist, und

2. die Ausbildung der einfachsten geometrischen Formen des Mafses und der Gestalt, vor allem durch Hilfe des Zeichnens, das zugleich zur Vorbereitung von Lesen und Schreiben nach einer anderen Seite hin dienen soll. Durch diese

---

[3]) Regelmäfsiges Turnen, Spielen, Spazierengehen und Arbeiten im Geiste *Fröbels* bleibt natürlich daneben noch Sache der Zucht.

Beziehung ist auch die Grenze für Zeichnen und geometrische Formenlehre im ersten Schuljahre bestimmt. Das Zeichnen ist aber von Anfang an freies Naturzeichnen, und es werden dabei immer Gegenstände oder Teile von Gegenständen, die in dem zunächstliegenden Sachunterricht vorkommen, nachgebildet, womit die *Fröbel*schen Übungen des Legens u. s. w. in Verbindung stehen müssen. — Hierzu kömmt dann die Nachbildung der Tonlinie und der melodischen Bewegungen auf der Tonlinie durch Gesang. Die reihenförmige Aufeinanderfolge der Töne wird aber immer durch farbige Zeichen von den Kindern selbst dargestellt, und es werden Lieder zu Grunde gelegt, die auch schon für die Sprechübungen benutzt sind und zum Ausdruck von Gefühlen dienen, welche in den Sachunterricht und das Schulleben eingreifen.

Um die strengste Einheit des ganzen Unterrichtes zu wahren, werde ich für kleinere Zeitabschnitte, z. B. für die Zeit des ersten Märchens, den Unterrichtsstoff bis ins einzelne hinein skizzieren, und ihn vor dem Unterrichte durch die Mitglieder des pädagogischen Seminars reproduzieren lassen. Das letztere wird ein Teil der theoretischen Übungen sein, mit denen die Übungsschule in Verbindung stehen soll. Aufserdem wird die wirkliche Ausführung des Planes, die gleichfalls zu theoretischen Besprechungen (in *Stoy*scher Weise) benutzt werden soll, von Schritt zu Schritt im Klassenbuch dargelegt werden und auf Grund desselben werde ich am Schlufs jeder Woche eine allgemeine Examinationsstunde halten. Die besondere Manier, die das einzelne Mitglied des Seminars bei der Darstellung des notwendigen Unterrichtsstoffes annehmen wird, bleibt natürlich im allgemeinen seiner Individualität freigestellt.

Schulfeste sollen am Johannistage, am Tage des Tauchaer Jahrmarktes, bei der Garten-Erntefeier, am 18. Oktober und am Geburtstage des Königs veranstaltet werden.

Motive zu dem vorstehenden Lehrplane.

Vor allem sucht der Lehrplan dem religiös-christlichen Elemente die Stellung im Mittelpunkte des Unterrichts zu bewahren, die ihm gebührt. Dieses Element soll aber zugleich, damit es wirklich Wurzel schlage in den jugendlichen Gemütern, durch den übrigen Unterricht getragen werden, im ersten Schuljahre zunächst durch die der Phantasiethätigkeit des Kindes sich anschliefsenden Märchen.[1]) Aus ihnen sollen die ethischen Lehren und die Lehren der sogenannten natürlichen Religion gewonnen werden, auf denen dann das höchste Vorbild für das menschliche Leben, das historische Bild der Persönlichkeit Christi, sicher auferbaut werden kann.

---

[1]) Vgl. *E. Barth* in den Berliner Blättern 1862 von No. 10 an.

Die Behandlung der Märchen ist darauf berechnet, dafs Fehler, welche bei der gewöhnlichen Katechese vorkommen, v mieden werden. Der notwendige Hintergrund für das zu üt liefernde Neue soll nämlich weder fehlen, noch gleichzeitig dessen Überlieferung bereitet werden, sondern im voraus durch ei speziell darauf eingerichteten Anschauungsunterricht so gesicl sein, dafs das Neue ohne Umschweife dargeboten werden kann, seinem Verständnis wie seinem tiefen Eindruck kein Hindernis gegensteht. Der Anschauungsunterricht selbst enthält so ei Faden, der dem aufserdem unvermeidlichen Zerfliefsen ins bestimmte vorbeugt.

Die Dramatisierung der dazu geeigneten Erzählungen v gegenwärtig nach dem wohlbegründeten Rate der Reformatoren verschiedenen Seiten her, namentlich auch durch das *Bender* Institut in Weinheim, angestrebt.

Was der Lehrplan bei der Naturkunde beabsichtigt, ist Erweiterung von dem Grundgedanken des englischen Buches, der Württembergische Professor *Kiefsling* unter dem Titel » Elemente der Naturlehre, durch die gewöhnlichs Spiele der Jugend gelehrt« übersetzt hat. Hierbei soll zugl dem Satze Rechnung getragen werden, der gegenwärtig für höheren Schulen Österreichs durchgekämpft wird, und der won lich noch gewisser auch für die Volksschule gilt, dem Satze, die einzelnen Teile der Naturwissenschaft bei dem Jugendunterri weder unter sich noch von ihrer Anwendung im Leben auf irg einer Stufe getrennt werden dürfen. Dafs hier ein Teil der *Fin* schen Heimatskunde eingreift, ergiebt sich von selbst.

Was den Formenunterricht anlangt, so soll er nach gemeinen pädagogischen Grundsätzen das Übergewicht, das gegenwärtig trotz einzelner entgegengesetzter Tendenzen überall geräumt wird, in der Übungsschule an den Sachunterricht treten und in das Verhältnis der strengsten Unterordnung zu d selben kommen. Aufserdem lassen sich ohnehin weder die seiten der Ärzte gegen die Schule gerichteten Vorwürfe, mit d auch ihre Forderung einer Verschiebung und Beschränkung Elementarunterrichts zusammenhängt, noch die gerechtesten sprüche des Lebens an die Schule befriedigen. Eine Konseq jener Umänderung und der notwendigen Ausdehnung des schauungsunterrichts ist es auch, dafs an die Stelle des Schreible im ersten Schuljahre blofse Vorbereitungen auf dasselbe tı müssen, die seine leichte und sichere Aneignung in der 1. H des 2. Schuljahres verbürgen.

Die Sprechübungen im Sinne des Lehrplans hatte fr schon der Regierungsrat *Graffunder* im Erfurter Regierungsb

eingeführt. — Das *Fröbel*sche Zeichnen ist nach einer unabweisbaren Forderung unter Ausscheidung alles Forcierten, Formalistischen und Manirierten in den ersten Elementarunterricht aufgenommen worden. Zur Entwerfung von schrägen und Bogenlinien dienen bloſs Punkte, die der Zögling selbst gezeichnet hat. — Der Rechenunterricht ist so eingerichtet, daſs sich weiterhin ein Rechnen nach der Art des zweiten Teils des Lehrbuchs von *Goltzsch* anschlieſsen kann. — Der Gesangunterricht soll sich über ein bloſses Nachsingenlassen erheben, aber die Elementarübungen mit Hilfe der farbigen Tonzeichen, welche genannt sind, an den Liedern selbst anstellen, ohne sich auf die formalistischen Übungen der herrschenden Methodik einzulassen.

Durch die Zurückführung ähnlicher Schulfeste, wie sie im Mittelalter bestanden, soll einem längst empfundenen Bedürfnis abgeholfen werden, namentlich auch in Rücksicht auf die Zwecke der Charakterbildung.

Ich habe zu dem Vorstehenden nur noch zu bemerken, daſs alles, was ich hier für die Übungsschule vorschlage, teils von mir selbst, teils unter meinen Augen in engerem Kreise erprobt worden ist. —

Die Zahl der Schüler betrug 20, die Anzahl der Unterricht erteilenden Studenten 4. Am 26. Mai hielt der Verein seine zweite Vierteljahrsversammlung ab, worin über die Thätigkeit des Vereins seit seiner Gründung berichtet, die Rechnung über diesen Zeitraum gelegt, das Budget für das nächste Schuljahr angenommen, zu den Statuten ein Zusatz, betr. das Verhältnis des Vereins zur Schule, beschlossen, endlich die Wahl eines durch den oben erwähnten Zusatz zu den Statuten geforderten Ausschusses und die Neuwahl des Vorstandes vorgenommen wurde. Der erwähnte Zusatz zu den Statuten enthielt nämlich folgende Bestimmungen: 1. Der Verein tritt zur Schule in das Verhältnis eines Patrons; er hat das Recht, darüber zu wachen, daſs die Schule in jeder Beziehung dem allgemeinen Schulgesetze entspricht und den Zweck des Vereins zu verwirklichen bestrebt ist; er hat indirekt und unter Umständen sogar direkt den Direktor und den Oberlehrer zu ernennen. 2. Mit der speziellen Ausübung dieser Rechte werden vom Verein zwei (alljährlich neu

[redacted]

zu wählende) Körperschaften beauftragt; es ist dies der Vereinsvorstand und ein aus drei Mitgliedern bestehender Ausschufs. 3. Während dem Vorstande die Verwaltung und Aufsicht zufällt, hat der Ausschufs im Namen des Vereins die Schule in Hinsicht auf Lehrplan, Lehrverfahren, Zucht und Disziplin zu überwachen. 4. Alle Differenzen, mögen sie aus der Wahl des Direktors oder des Oberlehrers oder aus Beschwerden von oder gegen diese beiden Beamten herrühren, werden in letzter Instanz von einer Vereinsversammlung entschieden. — In Bezug auf Zweck und Einrichtung der Übungsschule veröffentlichte der Vereinsvorstand als Anhang zu dem Berichte über diese Versammlung folgendes:

1. Die Übungsschule soll den Studierenden, die sich dem Lehrerberufe widmen wollen, Gelegenheit geben, sich unter spezieller Aufsicht und Leitung im Erteilen von Unterricht und in der Behandlung spezieller Erziehungsverhältnisse zu üben; sie soll also für die auf der Universität Gebildeten dasselbe sein, was den Seminaristen die mit Volksschullehrer-Seminarien verbundenen Übungsschulen sind.

2. Die Schule gewährt daher (gegen ein Schulgeld von wöchentlich 1 Ngr.) einer solchem Zwecke entsprechenden Anzahl armer Kinder (Knaben) vom 6. bis zum erfüllten 14. Lebensjahre vollständigen (erziehenden) Unterricht und dieser wird vorzugsweise von den sich beteiligenden Studierenden (Praktikanten) ohne Vergütung erteilt.

3. Damit aber der Studierende (Praktikant) Gelegenheit erhalte, verschiedene Altersstufen und in allen Fächern unterrichten zu lernen und damit er sich in ein vollständiges Schulleben hinein arbeite, ist die Übungsschule auf 4 Klassen mit je 2 Abteilungen von 20—25 Kindern berechnet. (Es ist deshalb dringend notwendig, dafs sich der Vereinsfond vergröfsere, um jedes Jahr von neuem 20—25 Knaben aufnehmen zu können, somit aber nach 8 Jahren eine vollständig eingerichtete Volksschule von

160–200 Kindern zu haben, wobei natürlich nicht nur 5 gröfsere Zimmer, sondern auch die Anschaffung des entsprechenden Mobiliars und sonstiger Utensilien erforderlich werden.)

4. Um die Gefahr blofsen Experimentierens beim Unterrichte fernzuhalten, zeichnet der Direktor den Studierenden den Unterrichtsstoff für jede Woche genau vor, geht denselben mit ihnen nochmals durch, und die Studierenden müssen nicht nur nach jeder Stunde schriftlich, sondern auch mündlich am Schlusse jeder Woche über ihre Thätigkeit überhaupt, sowie über das im einzelnen Falle eingeschlagene Lehrverfahren ausführlichen Bericht geben, wobei entweder ihr Verfahren gutgeheifsen oder ihnen das richtige mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze gezeigt wird, wie denn auch der Direktor jede Woche eine allgemeine Examinationsstunde abhält.

5. Zur speziellen Aufsicht über Praktikanten und Kinder, zur Erteilung von Unterricht in einzelnen Fächern und zur Hilfeleistung für den Direktor ist ein besoldeter Oberlehrer angestellt, der selbstverständlich ein bereits praktisch bewährter Lehrer sein mufs.

Da die Zahl der Praktikanten schon im ersten Jahre um mehr als das Doppelte gestiegen war, abgesehen von der starken Zahl der angemeldeten Kinder, so machte sich, wenn die Schule jedem von ihnen Gelegenheit zum Unterrichten geben wollte, die Einrichtung einer zweiten Klasse nötig. Um die erforderlichen Mittel für diesen Zweck herbeizuschaffen, richtete daher der Verein schon im Dezember 1862 an den Rat der Stadt Leipzig das Gesuch um Gewährung eines jährlichen Zuschusses. Es wurde daraufhin von der Stadt ein solcher in Höhe von 100 Thalern bis auf Widerruf bewilligt, wobei die rationellen Grundsätze der Übungsschule ausdrücklich Anerkennung fanden. Dadurch war die Schule in den Stand gesetzt, zu Ostern 1863 24 neue Schüler in eine zweite Klasse aufnehmen zu können. Infolgedessen machte sich auch ein anderes, gröfseres Schullokal nötig. Man fand es für

einen Mietzins von 155 Thalern in dem Grundstück Sternwartenstraſse 39. Auch der Garten muſste nun verlegt werden: in der zweiten Abteilung des Johannisthals wurde ein passendes Gartengrundstück für 19 Thaler ermietet. Unter den nur wenigen und unbedeutenden Schenkungen dieses Jahres ist die eines Vereinsmitgliedes im Betrage von 10 Thalern zu erwähnen, die im Einverständnis mit dem freundlichen Geber dazu verwandt werden sollten, den Anfang eines Fonds zu Stipendien für die Praktikanten zu bilden. Der Bericht des Direktors über das Schuljahr 1862—63 und die Hälfte des Schuljahres 1863 bis 64 führt zum erstenmale den Titel: »Bericht über das pädagogische Seminar und die damit verbundene Übungsschule.« Er erwähnt u. a. die Einrichtung, daſs ein Arzt von Zeit zu Zeit die Schule inspizieren solle, um sich zu überzeugen, daſs sie den berechtigten Forderungen der Ärzte zu entsprechen suche. Der Bericht betont ferner als Übelstände, daſs der Oberlehrer in seinem Gehalte leider nicht so gestellt sei, um sich der Übungsschule ausschlieſslich widmen zu können, daſs kein Lehrer im Schullokale selbst wohne, daſs ein Turnsaal fehle und daſs eine groſse Störung des Unterrichts während der groſsen Universitätsferien entstehe, weil sich dann die Zahl der in Leipzig anwesenden Praktikanten bedeutend vermindere. Er rühmt aber andererseits, daſs es möglich gewesen sei, den mit der Übungsschule in Verbindung stehenden und auf ihr ruhenden pädagogischen Veranstaltungen zunehmend eine festere und zweckmäſsigere Einrichtung zu geben. »Keinem Praktikanten ist es jetzt gestattet, während des Semesters auszutreten. Zwei Praktikanten fungieren als Klassenlehrer. Der Unterrichtsstoff ist stets nach Anleitung des Direktors und des Oberlehrers schriftlich vorzubereiten; die abgehaltenen Stunden werden einer Revision und die beiden halben Stunden, welche der Reihe nach die einzelnen Praktikanten in Gegenwart des ganzen pädagogischen Seminars Donnerstags um 2 Uhr zu halten haben, wer-

den einer Kritik unterworfen. [1]) Hierfür und für die gemeinsame Besprechung der Schulangelegenheiten überhaupt, zu denen auch die ersten Anfänge von pädagogischer Seelsorge gehören, ist eine Konferenz bestimmt, welche Freitags abends um 7 Uhr im Augusteum (No. 12 des Schulflügels) stattfindet und regelmäfsig 1½ Stunde dauert. Aufserdem werden gewöhnlich zweimal in der Woche eine Stunde lang theoretisch-pädagogische Übungen gehalten, und wir hoffen es allmählich möglich machen zu können, dafs die Unterrichtsstoffe in derjenigen Gestalt und Bearbeitung, die sie nach allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätzen erhalten müssen, auch durch den Druck (natürlich ohne Belastung des Vereins) veröffentlicht werden.« Gleichzeitig stellt der Bericht fest, dafs schon für mehr als eine deutsche Universität die Nachahmung des Seminars und der Übungsschule gewünscht worden sei und nach deren innerer und äufserer Einrichtung schon jetzt zahlreiche Sachverständige, sowohl nichtsächsische als nichtdeutsche, in offizieller und nichtoffizieller Weise Nachfrage zu halten pflegten.

Am 12. November 1863 wurde eine weitere (die dritte) Versammlung des Übungsschulvereins gehalten, die nach Erledigung der üblichen Tagesordnung — entsprechend derjenigen der zweiten Vierteljahrsversammlung — zuletzt noch den Beschlufs fafste, »dafs der Vorstand ermächtigt werde, sofern es die diesjährige Einnahme des Vereins zuläfst, an zwei Praktikanten Gratifikationen von 15 und 10 Thalern zu dem Zwecke zu erteilen, während der Universitätsferien in Leipzig zu bleiben, um den sonst in dieser Zeit eintretenden Mangel an Lehrkräften zu beseitigen.« Die Arbeit der zweiten Hälfte des Schuljahrs 1863—64 scheint in erfreulicher Regelmäfsigkeit vor sich gegangen zu sein, wenigstens hat sie zu Bemerkungen

---

[1]) Zur Anregung und Vergleichung war auch in andern Schulen Leipzigs hospitiert worden.

im nächsten Berichte keine Veranlassung gegeben. Im Sommer des Schuljahrs 1864—65 machte die Oberklasse unter Leitung von 5 Praktikanten eine mehrtägige Reise nach Halle, die erste, die überhaupt erwähnt wird. Die Kosten dieser Reise wurden von den Praktikanten getragen. Die Gartenbeschäftigung des Jahres 1864 hatte einer der Praktikanten »mit grofsen Opfern jeder Art ausschliefslich geleitet« und einzelne Knaben dafür so zu interessieren gewufst, dafs sie auch aufserhalb der dafür angesetzten Schulstunden gern im Garten arbeiteten. Mit Michaelis 1864 schied der bisherige Oberlehrer *Barth* aus seinem Amte aus, weil das von ihm inzwischen gegründete Privatinstitut seine ganze Kraft beanspruchte, und es trat für ihn *G. Bochmann* aus Schneeberg ein. Um diese Zeit hatte der Verein in seiner Schule einen Knaben, der äufserster Verwahrlosung ausgesetzt war. Durch eine Mitteilung im Leipziger Tageblatte gelang es ihm, mildthätige Menschen so für das Kind zu interessieren, dafs dieselben die Mittel gaben, um es in einer geeignet scheinenden Familie unterzubringen, wo es sich anfänglich auch recht günstig entwickelte. Wir werden sogleich sehen, dafs dieser Fall später den Anstofs zu einer sehr segensreichen Einrichtung gab. Zuvörderst sei aber noch dessen gedacht, was aus dem Schuljahre 1865—66 der Erwähnung wert scheint. Im Sommer 1865 wurde unter der Führung von je zwei Praktikanten mit der Oberklasse eine Reise nach Merseburg und Weifsenfels, mit der Unterklasse wiederum nach Halle unternommen, deren Kosten abermals die Seminarmitglieder trugen. Die Gartenbeschäftigung nahm auch in diesem Jahre — und zwar unter demselben Lehrer, der sie schon das vorige Jahr geleitet hatte — einen guten Fortgang. Die technischen Beschäftigungen (also die Werkstattarbeiten) wurden zwar als ein Teil des Schulunterrichts auch in diesem Jahre, wie in den früheren, mit Eifer betrieben; aber der Bericht betont mit Recht, dafs ihre pädagogische Ausgestaltung zu wünschen übrig lassen müsse, solange sie nur

in den Schulzimmern betrieben werden könnten, wie das bisher der Fall gewesen war. Sie verlangten einen gröfsern Saal, der ausschliefslich für sie bestimmt und entsprechend eingerichtet sei. Der Bericht wünscht, es möchten Freunde dieses Unterrichtszweiges der Schule die erforderlichen Mittel gewähren, damit sie zeigen könne, wie er sich mit dem übrigen Unterrichte, ohne denselben zu alterieren, sehr zweckmäfsig würde verbinden lassen. Die Schule würde bereit sein, alle Erfahrungen, die auf dem betreffenden Gebiete bereits gewonnen, alle Theorieen, die dafür ausgebildet worden seien, sorgfältig zu benutzen. Für das Turnen hatte der Vorstand des Leipziger Turnrates, dem in einem früheren Berichte ausgesprochenen Wunsche der Schule bereitwilligst entgegenkommend, die Turnhalle für eine Frühstunde zu unentgeltlicher Verfügung gestellt, und sie war seitdem ununterbrochen benutzt worden. Die Erbauungsstunden, die die Schule für ihre Zöglinge allsonntäglich nach dem Frühgottesdienste veranstaltete, wurden vorzugsweise von den dem Seminar angehörenden Studierenden der Theologie abgehalten. Michaelis 1865 mufste die Schule schon wieder das Lokal wechseln; sie bezog jetzt ebenerdige Räume des Grundstücks Windmühlenstrafse 27 b, die ihr um den Mietpreis von 200 Thalern überlassen worden waren. Bei Einrichtung des neuen Lokals, wie bei Überwachung und entsprechender Gestaltung der äufsern Ordnung in demselben machten sich eine Anzahl Damen sehr nützlich. Das Weihnachtsfest wurde regelmäfsig durch eine besondere Feier mit Beschenkung der Knaben ausgezeichnet. Auch mit Begründung naturhistorischer Sammlungen wurde jetzt der Anfang gemacht: so war nach und nach eine mineralogische Sammlung, eine Sammlung von Pelzstücken ausländischer Tiere, eine Eiersammlung, eine Droguensammlung, sowie mancherlei Gerät zu physikalischen und chemischen Experimenten zusammengebracht worden. Der Stand der Schule um diese Zeit konnte im ganzen befriedigend genannt werden: für die theoretische Durch-

dringung, wie für die praktische Verbesserung des Unterrichts in allen seinen Teilen war das Seminar unausgesetzt thätig, wobei Altes und Neues auf dem Gebiete der Litteratur zur Anregung und Vergleichung herangezogen wurde. Der Lehrplan und die Unterrichtsstoffe wurden möglichst sorgfältig durchgebildet, die Konferenzen und Praktika wurden regelmäfsig gehalten, in den Lehrstunden wurde fleifsig hospitiert, durch Wochenexamina und schriftliche Wochenberichte von dem Oberlehrer und zwei älteren Seminarmitgliedern (die es auch unternommen hatten, neu eintretende Praktikanten in einzelne Lehrstoffe einzuführen), sowie durch wöchentliche Fachexamina von seiten des Direktors wurde über den Erfolg des Unterrichts eine heilsame Kontrole ausgeübt. In den Kreis der Überlegungen trat jetzt auch ein neues Moment: der Parallelismus des Volksschulunterrichts zu dem der höhern Schulen, wie ihn gerade *Ziller* ganz eigenartig aufgefafst haben wollte. Auf dem Gebiete der Seelsorge mufste man an dem vorhin erwähnten Knaben eine betrübende Erfahrung machen: in seinem sittlichen Verhalten trat eine ungünstige Wendung ein, so dafs es sich nötig machte, ihn in eine andere Familie unterzubringen. Dies veranlafste den Direktor, in seinem Berichte dem Gedanken Ausdruck zu geben, dafs es das Beste wäre, wenn dieser Knabe in Verbindung mit mehreren andern, deren sittliche Entwickelung gleichfalls grofsen Gefahren ausgesetzt war, einer geschlossenen, mit der Übungsschule zu verbindenden Anstalt angehörte, und diese einigen älteren Seminarmitgliedern, die ihr Examen absolviert haben müfsten, so anvertraut werden könnten, dafs sie unter fortgesetzter Teilnahme an den sonstigen Arbeiten der Übungsschule zusammenlebten. Um nun auch seinerseits die Errichtung einer solchen Anstalt vorzubereiten, hatte er einen Kandidaten der Theologie, der dem Seminare längere Zeit angehört hatte und die Thätigkeit in einer geschlossenen Erziehungsanstalt zu seiner Lebensaufgabe machen wollte, angeregt, in derartigen auswärtigen An-

stalten Erfahrungen zu sammeln, die er dem Direktor regelmäfsig mitteilte und die dieser gegebenenfalls zu benutzen gedachte, nachdem sie einer vergleichenden Prüfung unterworfen worden waren. Soweit war der Plan gediehen, als sich im Winter 1865 zu 1866 ein Frauen-Verein bildete, der es sich zur Aufgabe machte, die Mittel für eine solche mit der Übungsschule in Verbindung zu bringende Bewahranstalt von Kindern, die in sittlicher Hinsicht gefährdet waren, herbeizuschaffen. In der am 6. März 1866 abgehaltenen Hauptversammlung[1]) kam die Frage der Gründung einer mit der Übungsschule verbundenen »Bewahranstalt für schulpflichtige, in sittlicher Hinsicht gefährdete Kinder« zur Verhandlung, wobei von seiten des Vorstandes folgendes hervorgehoben wurde:

1. es handle sich hierbei zunächst nur um Schüler der Übungsschule, und zwar um solche, bei denen noch gegründete Hoffnung auf nachhaltige Besserung vorhanden sei, die aber ohne Einrichtung der fraglichen Anstalt einen je länger desto mehr verderblichen Einflufs auf die übrigen Schüler ausüben und jedenfalls bald für das Pestalozzistift[2]) reif werden würden;

2. die Anstalt führe zugleich eine wesentliche Ergänzung des Seminars herbei, weil dann die Sorge für die Charakterbildung ebenso wie der Unterricht einer regelmäfsigen methodischen Behandlung unterzogen werden könne;

3. da der Lehrer, mit dem die zu erziehenden Knaben beständig zusammen leben sollten, zugleich Lehrer der Übungsschule und, wenn nicht ausschliefslich so doch der Hauptsache nach, aus den für die Bewahranstalt vorhandenen Mitteln zu honorieren sein werde, so gelange

---

[1]) Hier tritt zum erstenmal die Bezeichnung der Jahresversammlung als »Hauptversammlung« auf.

[2]) Eine bekannte Rettungsanstalt, zwischen Leipzig und Gohlis gelegen.

die Schule am leichtesten zu der notwendigen Vermehrung ihrer ständigen Lehrer;

4. damit werde aber nicht nur den mit dem fortwährenden Wechsel des Lehrerpersonals verbundenen Störungen des Unterrichts, sondern auch der Verlegenheit vorgebeugt, in die man jedesmal wegen der Entschädigung der in den grofsen Universitätsferien fortwirkenden Studierenden gerate;

5. da die Beschäftigung der Knaben aufserhalb der Schulstunden den lokalen Verhältnissen gemäfs hauptsächlich in Fertigung technischer Arbeiten bestehen werde und also ohnehin die Einrichtung einer entsprechenden Werkstatt bedinge, so werde zugleich dem Bedürfnis einer solchen für die Schule begegnet;

es sei aber auch

6. sogar ein positiver Gewinn für den Übungsschulverein in Aussicht, insofern

a) vor der Hand die neue Anstalt wenigstens teilweise in den Räumlichkeiten des jetzigen Schullokals Platz finden könne, und also zu einer Erleichterung des Mietzinses führe; da

b) die Statuten des Frauen-Vereins bestimmten: »Von den Geldmitteln des Vereins werden zunächst die Verwaltungsspesen bestritten und das Übrige nach Abzug von 10 pCt., welche nach Ermessen der vom Direktor der Übungsschule ernannten Inspektionsdamen verwendet werden können, an die Kasse des Übungsschulvereins zur Ausführung des obigen Planes abgegeben«, und

c) die diesjährigen Sammlungen des Frauen-Vereins bereits ein solches Resultat ergeben hätten, dafs davon der obengedachten Bestimmung zufolge nahezu 40 Thaler für die Übungsschule zur Verwendung kommen dürften.

Allen diesen Vorteilen stehe nun blofs das Verlangen des Frauen-Vereins gegenüber, dafs seinen Mitgliedern alljährlich Rechenschaft über die Verwendung der abgelieferten Gelder und über den Stand der Angelegenheiten vom Vorstande des Übungsschulvereins abgelegt werde.

Eine Verpflichtung, wann und in welcher Ausdehnung der Plan zur Ausführung kommen solle, sei nicht verlangt worden, wie denn der Vorstand das ganze Unternehmen, so lebhaft er es gefördert wünsche, doch nur so aufgefafst habe, dafs dadurch keinerlei Belastung des Übungsschul-Budgets herbeigeführt werden dürfe.

Nach längerer Debatte wurde der Vorstand von der Versammlung ermächtigt, mit dem Frauen-Vereine in Unterhandlung zu treten und event. einen Beitrag bis zur Höhe von 100 Thalern zu dem Gehalte des ersten anzustellenden Erziehers an der Bewahranstalt und zweiten ständigen Lehrers an der Übungsschule zu leisten.

Was die finanziellen Verhältnisse des Vereins gegen Ende des Jahres 1866 anlangt, so erscheint jetzt zum erstenmale ein Defizit im Budget. Um dies zu beseitigen, beschliefst man, zu versuchen, ob sich nicht die Einsammlung von Beiträgen durch Heranziehung von Pflegern ergiebiger sollte gestalten lassen, gleichzeitig wird aber auch der Vorstand beauftragt, sowohl beim Rate der Stadt Leipzig um eine Erhöhung des jährlichen Zuschusses, als auch beim Kultusministerium um eine Unterstützung des Vereins nachzusuchen. Eine Abänderung der Statuten, wie sie durch die in sicherer Aussicht stehende Gründung einer Bewahranstalt allerdings nötig wurde, wird auf die nächste Hauptversammlung verschoben. Diese fand statt am 10. Dezember 1866, nachdem inzwischen die Bewahranstalt am 1. Oktober 1866 wirklich ins Leben getreten war. In dieser Versammlung wurden die neuen Statuten beraten und beschlossen. Sie behandeln in 12 §§ den Zweck des Vereins, die Mitgliedschaft, die Rechte der Mitglieder, das Erlöschen der Mitgliedschaft, die Verwaltung der Vereinsangelegenheiten, die Patronatsrechte über die Vereinsanstalten, die Wahlen, die Vereinsversammlungen, die Giltigkeit der Wahlen und Beschlüsse, die Mittel des Vereins, die Änderung der Statuten und die Auflösung des Vereins. Die wichtigsten Abänderungen gegenüber den bisherigen Statuten sind folgende: Die Er-

reichung des Vereinszwecks wird jetzt dahin erweitert, dafs ihm nicht nür die Übungsschule und das Seminar zu dienen hat, sondern auch die Bewahranstalt, die aus den Mitteln des Frauen-Vereins gegründet ist und unter der Verwaltung des Vorstandes des Übungsschulvereins z. T. durch jene Mittel, z. T. durch Verpflegungsbeiträge und aufserordentliche Zuschüsse und Geschenke erhalten wird. Die Rechte der Mitglieder bestehen jetzt I. in mittelbarer Teilnahme an der Vereinsverwaltung und Ausübung der Patronatsrechte über die Vereinsanstalten. II. in Stimm- und Wahlfähigkeit. Aufserdem sind auch III. bei der Aufnahme von Kindern unbemittelter — namentlich hier nicht heimatberechtigter — Eltern in die Übungsschule die von Mitgliedern empfohlenen zunächst zu berücksichtigen, wenn letztere den sonstigen Erfordernissen entsprechen. Bestimmungen über das Erlöschen der Mitgliedschaft waren in den alten Statuten gar nicht vorgesehen. Nach den neuen erlischt die Mitgliedschaft: a) nach schriftlicher Kündigung, wenn diese spätestens zwei Monate vor Beginn des neuen Vereinsjahres erfolgt ist; b) mit dem Tode des Mitgliedes; c) durch den Beschlufs des Vorstandes, wenn das Mitglied nach dreimaliger Mahnung die von ihm als solchem übernommenen Verpflichtungen (in Bezug auf den Beitrag) nicht erfüllt hat. Die Patronatsrechte sind in den neuen Statuten entsprechend den im Jahre 1862 gefafsten Beschlüssen formuliert. Bezüglich der Vereinsversammlungen wird festgesetzt, dafs jährlich wenigstens zwei stattfinden müssen, und zwar die erste zur Ausführung der Wahlen, zur Rechnungsablage u. s. w. spätestens in der dritten Woche nach Neujahr und die zweite in der ersten Hälfte des Juli. Bezüglich der Mittel des Vereins wird neu festgesetzt, dafs keine andere Anstalt mit der Übungsschule in Verbindung gesetzt werden darf, die eine Belastung des Budgets für letztere mit sich bringt. Die Auflösung des Vereins soll nach den neuen Statuten stattfinden, wenn der Verein nur noch 10 Mitglieder zählt, während

nach den früheren Statuten der Verein als aufgelöst zu betrachten war, wenn die Mitgliederzahl 3 nicht überstieg. Bezüglich des bei der Auflösung etwa vorhandenen Vereinsvermögens wird festgesetzt, dafs es dem Rate der Stadt Leipzig, event. einer andern Korporation mit der Bestimmung überwiesen werden solle, es dem Zwecke des Vereins gemäfs zu verwenden.

In den Anfang des Jahres 1867 fallen eine Anzahl Vorträge, die Dr. *Otto Willmann,* gegenwärtig Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Prag, über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht in Leipzig hielt. Sie verdienen deshalb hier erwähnt zu werden, weil sie eins der ersten sichtbaren Zeugnisse dafür sind, dafs die von *Ziller* in seinem Seminar ausgestreute Saat bereits anfing, schöne Früchte zu tragen. Dr. *Willmann* war nach absolviertem preufsischen Oberlehrerexamen im Wintersemester 1863 auf 1864 ins Seminar eingetreten und hatte ihm fünf Semester lang angehört. Jetzt drängte es ihn, von dem Geiste des Seminars öffentliches Zeugnis abzulegen. Man braucht nur die Titel der Vorträge zu nennen, um dies sofort zu erkennen: Volksmärchen und Robinson als Lesestoffe, Weitere erzählende Stoffe des erziehenden Unterrichts, Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings, Die Verknüpfung des Lehrstoffes, Über die Verbindung der Lehrfächer untereinander. Als Dr. *Willmann* dann zwei Jahre später die Vorträge als eigene Schrift unter dem Titel: »Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht« in dem vom Kassierer des Übungsschulvereins, Buchhändler *G. Gräbner,* begründeten Verlage für erziehenden Unterricht erscheinen liefs, nahm er im Vorwort ausdrücklich Bezug auf das *Ziller*sche Seminar und die Anregungen, die er ihm verdanke. Er rühmt von ihm, dafs es vor andern den Grundsatz der Zusammengehörigkeit von Wissenschaft und Methode, von elementarem und höherem Unterricht in Kreise getragen habe und zu tragen fortfahre, bei denen diese

Mahnung besonders an der Stelle sei und erblickt in den *Ziller*schen Reformbestrebungen zahlreiche fruchtbare Keime, die nur der Hände bedürften, die sie sorgfältig an die rechte Stelle einsenkten, um reiche Frucht zu tragen. Heute darf man sagen, dafs er mit dieser Prophezeihung recht gehabt hat: nicht der schlechteste Teil des regen pädagogischen Strebens, das sich in den letzten 15 bis 20 Jahren in niederen und höheren Schulen entwickelt hat, ist unmittelbar oder mittelbar auf Anregungen *Zillers* und seiner Schüler zurückzuführen.

Auch ein zweites Ereignis, das in den Anfang des Jahres 1867 fällt, giebt Zeugnis davon, dafs das Seminar anfängt, sich seiner Bedeutung bewufst zu werden. Gemäfs dem in der Versammlung des Übungsschulvereins vom 10. Dezember 1866 gefafsten Beschlusse reichte nämlich am 29. Januar 1867 Buchhändler *Gräbner* als Vorstandsmitglied des Vereins beim Königl. Kultusministerium zu Dresden ein Gesuch ein, worin derselbe im Namen des Übungsschulvereins bittet, »dasselbe wolle dem Vereine zu gunsten der von ihm gegründeten Übungsschule für Studierende eine jährliche Unterstützung von mindestens 600 Thalern hochgeneigtest gewähren, gleichzeitig aber auch die an dieser Schule thätigen Mitglieder des mit derselben verbundenen Seminars den Mitgliedern des königl. pädagogischen Seminars insofern gleichstellen, dafs den Würdigsten und Befähigtsten derselben das gesetzliche Probejahr ganz oder teilweise erlassen werde.« Begleitet war das Gesuch von einer Denkschrift folgenden Inhalts:

»Bevor der junge Mediziner öffentlich und mit eigener Verantwortlichkeit in seinem Berufe wirken darf, mufs er denselben sei es vor, sei es nach der Studienzeit in der Klinik ausgeübt haben. Und bei der hohen Verantwortlichkeit, die mit der Ausübung der Heilkunde verknüpft ist, wird man es freudig begrüfsen müssen, dafs der Staat trotz der auf Beseitigung aller gewerblichen Schranken gerichteten Zeitströmung auch in der neuesten Gesetzgebung noch sich die Gewifsheit verschaffen will,

seine Angehörigen vor der Gefahr geschützt zu sehen, der sie durch den kenntnisreichsten Arzt beim Mangel praktischer Geschicklichkeit ausgesetzt sein würden.

»Nicht minder grofs, wie beim Arzt in Bezug auf das leibliche Wohl und Wehe der Bevölkerung, ist die Verantwortlichkeit, die den Lehrer in Hinsicht auf das geistige Wohl der ihm Anvertrauten trifft, und sicher hat daher der Staat, wenigstens den bestehenden Einrichtungen nach, auch die Verpflichtung, Sorge zu tragen, dafs dem künftigen Lehrer Gelegenheit gegeben werde, sich nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch in ausgedehntestem Mafsstabe für seinen Beruf tüchtig machen zu können.

»Diese Verpflichtung wird jedoch nur in beschränkter Weise erfüllt, denn es ist keinem Zweifel ausgesetzt, dafs jene allseitige Tüchtigkeit nur in Anstalten erworben werden kann, welche mit ständigen Übungsschulen in Verbindung stehen, und doch waren und sind solche Schulen noch heute, die Leipziger aus Privatmitteln gegründete Übungsschule abgerechnet, in Sachsen nur mit den Volksschullehrer-Seminarien verknüpft, obgleich auch auf der Universität immer eine grofse Anzahl von Lehrern gebildet wurde.«

Die Petition geht nun auf die eingangs unserer Darstellung erwähnten Veranstaltungen ein, die bis ins Jahr 1860 für die pädagogische Vorbildung der Lehrer auf der Universität getroffen waren, und fährt, nachdem sie dieselben als »schlechterdings unzureichend« bezeichnet hat, folgendermafsen fort:

»Bedenkt man nun, dafs der Pädagogik noch bis vor gar nicht so langer Zeit ziemlich allgemein der Rang als selbständige Wissenschaft mit Unrecht bestritten wurde und dafs selbst die jungen Theologen, die doch mit Rücksicht auf ihren zukünftigen Beruf die gröfste Veranlassung dazu gehabt hätten, sich recht angelegentlich mit ihr zu beschäftigen, die ganze Pädagogik mit der Fähigkeit, eine Katechese zu halten, inne zu haben glaubten: so darf es nicht befremden, dafs von seiten der studierthabenden

jungen Lehrer oft und namentlich an gröfseren Stadtschulen, wo eine hinreichende Überwachung ihrer Thätigkeit nicht wohl ausführbar war, sowohl in Bezug auf Behandlung der Lehrstoffe wie auf Zucht zahlreiche und grobe Mifsgriffe geschahen, ja dafs die auf den Volksschullehrer-Seminarien Gebildeten, weil ihnen eine gröfsere Routine zur Seite stand, achselzuckend auf diejenigen blickten, die ihnen vielleicht nur wenige Jahre später als Inspektoren gegenüber treten sollten.«

Nunmehr berichtet die Petition von der Gründung des Übungsschulvereins und der Einreichung eines Gesuchs um Konzession einer Übungsschule für Studierende. Dann sagt sie weiter:

»Inmittelst dehnte sich jener Kreis (sc. derer, die dem Übungsschulverein beitraten) mehr und mehr aus, eine Reihe der angesehensten Männer hiesiger Stadt machte dessen Bestrebungen zu den seinigen und fast aus allen Schichten der Bevölkerung kamen in Gestalt freiwilliger Geldbeiträge Beweise, wie tief das Bedürfnis einer solchen Anstalt empfunden wurde; von Geistlichen und Lehrern, weil sie (wie dem Verfasser dieses oft versichert worden ist) einst beim Antritt des Lehramtes vielfach selbst nicht gewufst hatten, wie sie demselben praktisch gerecht werden sollten, und von den Laien, weil vielen von ihnen, gleich dem Verfasser dieses, nach dem Eintritte in das praktische Leben sich der Lücken in ihren Schulkenntnissen bewufst geworden waren, die offenbar aus falscher oder mangelhafter Behandlung der Unterrichtsgegenstände herrührten.«

Daran anschliefsend wird nun der Energie gedacht, mit der die durch das späte Eintreffen der Konzession hervorgerufenen Schwierigkeiten überwunden wurden, so dafs die Eröffnung der Schule doch keine Verzögerung zu leiden brauchte. Dann fährt das Gesuch fort:

»Waren es auch vorerst nur 4 Studierende, die unter der speziellen Leitung des Herrn Prof. *Ziller*, als des Direktors, und eines angestellten Oberlehrers den Unter-

richt erteilten, so stieg doch ihre Zahl binnen Monatsfrist schon auf 8, betrug am Ende des I. Semesters 7, und trotz des durch Anstellung, Tod u. s. w. bedingten Abgangs Mehrerer am Schlusse des II. Semesters 12, an dem des III. aber 17.

»Diese im Verhältnis zu unseren Einrichtungen grofse Frequenz liefs freilich nicht zu, dafs allen, die an dem mit der Übungsschule verbundenen Seminar den regsten Anteil nahmen, Unterrichtsstunden in der vorhandenen einen Klasse zugewiesen werden konnte. Um dem abzuhelfen, wurde die Übungsschule zu Ostern 1863 um eine zweite Klasse von 26 Kindern erweitert. Dadurch stieg freilich der allgemeine und der jährliche Geldaufwand so bedeutend, dafs die Mittel des Vereins schlechterdings nicht ausgereicht haben würden, wäre ihm nicht schon vorher seitens der Stadt unter ehrender Anerkennung seiner Bestrebungen sowie der Leistungen seiner Schule ein jährlicher Zuschufs von 100 Thalern verwilligt worden. Durch abermalige Steigerung der Praktikantenzahl, durch unabweisliche Schulbedürfnisse und durch die Notwendigkeit, die Summe gesicherter Einnahmen zu erhöhen, sah sich der Vorstand genötigt, auch den Senat der Universität um Gewährung einer jährlichen Unterstützung zu bitten. Allein dieser lehnte das Gesuch ab; nicht weil er den Nutzen der Übungsschule für Studierende verkannt hätte, sondern angeblich, weil diese Schule nicht offiziell mit der Universität verknüpft war. Der wahre Grund dieser Ablehnung dürfte aber wohl darin zu suchen sein, dafs das Hohe Kultusministerium zu Michaelis 1862 wider alle Erwartungen der beteiligten Kreise dem früheren Direktor einer Dresdener Realschule, Herrn Dr. *Masius*, die Professur für Pädagogik übertragen hatte und dieser jetzt im Begriffe war, ein offizielles pädagogisches Seminar zu errichten.

»Trotz dieser für das Gedeihen unserer Anstalt jedenfalls höchst ungünstigen Wendung der Dinge hob sich nicht nur die Zahl der Zuhörer des Herrn Prof. *Ziller*,

sondern auch die der Mitglieder des von ihm geleiteten Seminars abermals; denn obgleich inzwischen wieder mehrere von den letztern abgegangen waren, so erreichte doch ihre Zahl im V. Semester die Höhe von 25, bestehend aus Studierenden, Schulamtskandidaten und bereits angestellten Lehrern. Ja selbst dann, als das *Masius*sche Seminar, mit den gröfsten Vorteilen ausgestattet, als königliches auftrat, wurde jene grofse Frequenz nicht nur keine geringere, sondern sogar eine gröfsere, denn sie schwankte immer zwischen 25 und 30, so dafs bis jetzt überhaupt 90 Studierende, Schulamtskandidaten und Lehrer das *Ziller*sche Seminar und die damit verbundene Übungsschule zu ihrer Ausbildung benutzt haben. Die Frequenz würde aber noch gröfser sein, könnte einerseits die Schule erweitert werden und wäre andererseits die Ungleichheit in der äufsern Stellung beider Seminare nicht zu grofs. Zum Beweise dessen sei erlaubt, in letzterer Hinsicht beide mit einander zu vergleichen:

a) Das königliche Seminar

fordert von seinen Mitgliedern:

1. Teilnahme resp. Beiwohnung an einer wöchentlichen theoretischen und
2. an einer praktischen Übung;
3. in jedem Semester mindestens eine schriftliche Abhandlung;
4. Vorbereitung auf eine Lehrstunde, die indes, da jedes Mitglied während eines Semesters nur einmal an die Reihe kommt, kaum zu nennen ist;

es gewährt dagegen denen, die die ordentliche Mitgliedschaft erworben haben — und die Anwartschaft auf dieselbe steht nach dem I. Semester und gegen eine Abhandlung allen Mitgliedern zu —:

1. ein Stipendium von halbjährlich 20, jährlich 40 Thlr.;
2. Aussicht auf Erlafs oder mindestens Abkürzung des Probejahrs und
3. den nicht hoch genug anzuschlagenden Vorteil, dafs

das Mitglied mit seinen künftigen Examinatoren in gewisse Verbindung tritt.

b) Das Zillersche Seminar

aber fordert von seinen Mitgliedern:

1. Besuch eines allwöchentlichen Theoretikum;
2. von den Befähigteren theoretische Arbeiten als Grundlage für das Theoretikum;
3. von allen Besuch eines wöchentlichen Praktikum, d. i. zweier unmittelbar aufeinander folgender halbstündigen Lehrstunden, die in Gegenwart des ganzen Seminars abgehalten werden;
4. mündliche wie schriftliche Kritiken der Praktika;
5. Teilnahme an einer Konferenz zur Besprechung der Übungsschul-Angelegenheiten im allgemeinen;
6. Hospize in der Schule;
7. Durchsicht der Materialienbücher;
8. Aus-, oft auch Umarbeitung von methodischen Präparationen;
9. Erteilung von wöchentlich wenigstens zwei Unterrichtsstunden;
10. ausführliche Berichte über die gehaltenen Stunden in die Klassen- und Hospizbücher;

also jedenfalls bedeutend zu nennende Leistungen, ohne auch nur einen einzigen der oben sub a) angeführten Vorteile zu gewähren, es sei denn, dafs der Vereinsvorstand zur Entschädigung für den während der grofsen Universitätsferien von einzelnen Mitgliedern fast ausschliefslich zu übernehmenden Unterricht eine Gratifikation zu erteilen die Mittel hätte. Als weitere Beweise dürften gelten:

1. dafs das *Ziller*sche Seminar seit dem Bestehen des königlichen in allen Semestern unter seinen Mitgliedern auch nicht wenige solche gehabt hat, die gleichzeitig dem königlichen Seminar angehörten, und
2. dafs sogar einzelne Mitglieder des letzteren auf jene bedeutenden Vorteile Verzicht leisteten und in das *Ziller*sche Seminar eintraten.

»Fragt man nun, welchen Geldaufwand die jener hohen Zahl von Praktikanten gewährte praktische Ausbildung erfordert habe, so wird die Antwort, dafs derselbe — die Ausgabe für Anschaffung von Mobilien und Schulutensilien sowie die für die Drucksachen und Einkassieren der Beiträge abgerechnet — also für Gehalt an den Oberlehrer, Miete, Heizung u. s. w. in der Zeit von Ostern 1862 bis Neujahr 1867, also in ca. 5 Jahren, überhaupt nur 2792 Thlr. betragen hat, wohl Staunen erregen und jedenfalls die Behauptung rechtfertigen, dafs mit geringen Mitteln Bedeutendes geleistet worden ist. Trotz dieser grofsen Einschränkungen ist es aber dem Vereine ohne Vermehrung seiner regelmäfsigen Einnahmen nicht möglich, die Schule in der bisherigen Weise fortzuführen, geschweige denn deren so wünschenswerte Erweiterung um eine dritte Klasse vorzunehmen, die erst den Organismus der Schule zum Abschlufs bringt.

»Statt sich zu erhöhen, hat sich nämlich die jährliche Einnahme des Vereins an Beiträgen sehr vermindert; sie beträgt, obgleich die Teilnahme für unsere Anstalt stetig gewachsen ist, gegenwärtig kaum noch 300 Thaler. Die Ursache dieser auffallenden Erscheinung liegt zunächst in den enormen Ansprüchen, die in den letzten Jahren und namentlich dem kaum abgelaufenen, an die Mildthätigkeit und den Gemeinsinn der Bewohner Leipzigs gemacht worden sind und voraussichtlich noch längere Zeit werden gemacht werden; sie liegt ferner in der allgemeinen Störung der Nahrungsverhältnisse und in den schweren Verlusten, welche Krieg und Seuchen[1] gebracht haben; sie liegt endlich aber auch in der vielfach verbreiteten Meinung, es sei Pflicht des Staates, Anstalten, wie die unsere, zu unterhalten. Hat nun diese Meinung, wenigstens dem zur Zeit noch zwischen Staat und Schule bestehenden Verhältnis gegenüber, schon an sich eine gewisse Be-

---

[1]) 1866 wütete die Cholera in Leipzig.

rechtigung, so mufs sie diese durch die Verhandlungen der zweiten Kammer vom 13. Dezember d. J. völlig erreichen.«

Dort hatte nämlich der Abgeordnete Prof. Dr. *Müller* aus Leipzig in Gegenwart des Kultusministers und des Regierungskommissars geäufsert, es sei neuerdings an der Universität Leipzig für Theologen und Lehrer von Fach eine sehr tüchtige Einrichtung zu praktischen Übungen neben wissenschaftlichen Studien dadurch geboten, dafs man pädagogische Übungsschulen eingerichtet habe, die eine unter Leitung eines ordentlichen, die andere unter Leitung eines aufserordentlichen Professors. Unter dem ordentlichen Professor war Professor *Masius,* unter dem aufserordentlichen Professor *Ziller* verstanden. Da nun dieser Äufserung vom Minister und dem Regierungskommissar nicht widersprochen worden war, so meint das Schriftstück boshafterweise, das Ministerium werde nun auch nicht umhin können, dafür Sorge zu tragen, dafs der Inhalt jener Äufserung wenigstens einigermafsen mehr zur Wahrheit werde, als er dies jetzt sei. Sehr richtig wird nun ausgeführt, dafs in Wahrheit der Staat statt zweier Übungsschulen keine einzige eingerichtet habe; denn erstens sei die mit dem königlichen Seminar verbundene Einrichtung keine Übungsschule, da sie nur andern Schulen entlehnte Schüler und auch keine eigene Verantwortung für Erreichung des Lehrziels habe und aufserdem wöchentlich nur eine einzige Lehrstunde aufser allem Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte erteilen lasse, noch dazu von wechselnden Mitgliedern; und zweitens sei diejenige Anstalt, die man mit vollem Rechte eine Übungsschule nennen könne, vom Staate weder begründet noch unterhalten. Diese Sachlage begründe das Gesuch, wenigstens die vorhandene Privatanstalt, d. h. die mit dem *Ziller*schen Seminar verbundene Übungsschule wirksam zu unterstützen.

Alsdann schliefst das Schriftstück:

»In Bezug auf die Richtung, in welcher eine solche

Unterstützung erbeten wird, sei es gestattet, hier noch folgendes anzuführen:

1. Durch die Unzulänglichkeit der Geldmittel ist der Vorstand der Übungsschule genötigt gewesen, die Ausgaben für Lehrmittel und Schulutensilien auf die dringendsten Bedürfnisse zu beschränken, so dafs, obgleich von seiten gemeinsinniger Männer und namentlich der Seminarmitglieder selbst manches Opfer gebracht worden ist, noch vielerlei schmerzlich vermifst wird, was zur Hebung des Unterrichts erforderlich ist.

2. Derselbe Umstand hat aber auch nicht erlaubt, den Oberlehrer pekuniär so zu stellen, wie es dessen mit vielem Zeitaufwand verknüpften Leistungen entspricht, und noch weniger so, dafs derselbe seine Thätigkeit ausschliefslich der Übungsschule zuwenden könnte, wie es der Vorstand des rascheren Fortschreitens des Unterrichts wegen wünschen mufs. Nun ist zwar dem Bedürfnis für jetzt einigermafsen dadurch abgeholfen worden, dafs der Erzieher, welchen der Vorstand für eine seiner Verwaltung anvertraute Besserungsanstalt angestellt hat, fast alle seine freien Stunden der Übungsschule widmet; allein selbst wenn man in die Lage käme, einen ausschliefslich in der Übungsschule beschäftigten Oberlehrer anzustellen, so würde man doch, da zwei Klassen vorhanden sind, aus obigem Grunde der Hilfe eines zweiten ständigen Lehrers nicht entbehren können.

Hierzu kommt aber noch

3. dafs sowohl die steigende Zahl der Praktikanten, als auch die Notwendigkeit, dieselben erst nach und nach in höheren Klassen zu verwenden, die Anfügung einer dritten Klasse je länger desto mehr erforderlich machen, und dafs sich erst dann, wenn mehr Mittel zur Verwendung kommen können, vollkommen angemessene Einrichtungen treffen lassen, welche es möglich machen, dafs allen strebsamen Studierenden, die späterhin mit einer Schule in Verbindung treten, die praktische Vorbereitung

dazu ohne allzugrofsen Aufwand an Kraft und Zeit sich verschaffen können.

4. Eine Richtung, nach welcher die Übungsschule der Unterstützung bedarf, betrifft die Zeit der grofsen Universitätsferien. Da die letzteren gewöhnlich 10 Wochen dauern und während dieser Zeit die Studierenden von hier abwesend zu sein pflegen, die in diese Zeit fallenden Schulferien aber nach dem Elementarvolksschulgesetze nur 4 Wochen dauern dürfen, so ist der Verein, wenn nicht hier wohnende oder wohlhabendere Praktikanten zur Übernahme des Unterrichts veranlafst werden können, jedesmal in der Lage, für diese Leistungen Gratifikationen zu gewähren. Und dieser Notwendigkeit würde er, selbst zwei ständige Oberlehrer vorausgesetzt, bei drei Klassen nicht entgehen können.

Endlich dürfte

5. die Gewährung von Stipendien und die Aussicht auf Erlafs oder Abkürzung des Probejahrs an einzelne Seminarmitglieder, die durch hervorragende theoretische Arbeiten und durch Würdigkeit überhaupt sich Anspruch darauf erwerben, gewifs aufserordentlich viel dazu beitragen, das Studium der Pädagogik zu fördern.

Was nun die hierzu erforderlichen Geldmittel anlangt, so glaubt der Vorstand des Übungsschul-Vereins, dafs er im stande wäre, alles Obenaufgeführte zu bestreiten resp. ins Werk zu setzen, wenn ihm jährlich wenigstens 600 Thaler aus Staatsmitteln bewilligt würden. Der Verfasser dieses weifs zwar recht wohl die Höhe der Ansprüche zu würdigen, die namentlich jetzt an den Staat gemacht werden; allein wenn es nach den oben gegebenen Nachweisen keinem Widerspruche ausgesetzt ist, dafs die Übungsschule bereits aufserordentlich viel zur Hebung des Unterrichtswesens beigetragen hat und mit Hilfe des Erbetenen noch mehr beitragen wird, so hofft er dennoch letzteres hochgeneigtest bewilligt zu sehen, und die Worte des Herrn Königlichen Kommissars:

„Das Ministerium weifs, dafs das Unterrichtswesen nur

dann gedeihen kann, wenn man ihm freie Bahn macht, und es ist stets nicht blofs eine Ehrensache, es ist Gewissenssache für das Ministerium gewesen, die Hemmnisse wegzuräumen, die der Entwickelung des Unterrichtswesens entgegentreten könnten‘,

diese Worte, welche gleich der ständischen Bereitwilligkeit in Bezug auf Vermehrung der Lehrerbildungs-Anstalten, gewifs überall freudig und mit Dank begrüfst werden, sie müssen jene Hoffnung bestärken.

Leipzig, den 29. Jan. 1867. *Gustav Gräbner.*«

Auf dieses erhielt der Gesuchsteller folgende Antwort:

»Das unterzeichnete Ministerium hat aus der von Ihnen, als Mitvorstand des Übungsschulvereins zu Leipzig, unterm $\frac{\text{29. Jan.}}{\text{1. Febr.}}$ dieses Jahres Anher bewirkten Eingabe und deren Beilagen ersehen, was Sie wegen Bewilligung einer Staatsbeihilfe an die vom Vereine gegründete Übungsschule und wegen Gleichstellung der an letzterer wirkenden Mitglieder mit den Mitgliedern des Königlichen pädagogischen Seminars bezüglich des Probejahrs gebeten haben.

»Das Ministerium sieht sich jedoch zu seinem aufrichtigen Bedauern aufser stande, der genannten Übungsschule, die doch immerhin nur als eine Privatanstalt anzusehen ist, aus Staatsmitteln eine Unterstützung zur Förderung ihres an sich ganz löblichen Zweckes zukommen zu lassen, da die dazu nötigen Mittel dem Ministerium nicht zur Verfügung stehen. Soviel aber die beantragte Gleichstellung der Mitglieder mit denen des Königlichen pädagogischen Seminars anlangt, so ist Ihnen in dieser Beziehung bemerklich zu machen, dafs auch die Mitglieder des letzteren zur Erstehung des Probejahres an sich verpflichtet sind und denselben nur nach Befinden ein gänzlicher oder teilweiser Erlafs des letzteren bewilligt werden kann.

Dresden, am 2. März 1867.

Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts.

v. Falkenstein.«

Zu dem Passus der Antwort, der davon spricht, dafs die Übungsschule doch immer nur als eine Privatanstalt anzusehen sei, macht der Vorstand, als er die Antwort veröffentlicht, eine andere Leipziger Privatanstalt namhaft, dem aus Staatsmitteln auch eine jährliche Unterstützung, und zwar von 300 Thalern, verwilligt worden sei. Und den letzten Passus der Antwort begleitet er mit folgender Anmerkung: »§ 14 der Statuten des Königlichen pädagogischen Seminars besagt: ‚Jedes ordentliche Mitglied kann bei seinem Austritte aus dem Seminar ein Zeugnis verlangen, welches von beiden Direktoren zu unterzeichnen und in dem Falle, dafs es einem Studierenden der Philologie erteilt wird, zugleich von dem philologischen Mitdirektor auszustellen und mit zu unterzeichnen ist. In diesem Zeugnisse ist ganz besonders auch der Grad der praktischen Ausbildung und Lehrgeschicklichkeit mit strenger Wahrheit und Genauigkeit zu bezeichnen. Solche Zeugnisse sind von den Kandidaten des höheren Schulamtes, wenn sie nach Vorschrift der Verordnung vom 12. Dez. 1848, § 10, um Zuweisung einer Lehranstalt zur Erstehung des Probejahrs einkommen, ihren Gesuchen an das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts beizufügen. Von dem Inhalte derselben wird es abhangen, ob und in welchen Fällen eine Abkürzung oder ein Erlafs des Probejahrs stattfinden kann.‘ Wer also nicht Mitglied des Königlichen Seminars war, wird kein solches Zeugnis beibringen und mithin auch keinen gänzlichen oder teilweisen Erlafs des Probejahrs erreichen können. Diese Beschränkung zu gunsten der Mitglieder des *Ziller*schen Seminars aufgehoben zu sehen, war der deutlich ersichtbare Inhalt des Gesuchs.«

Da nun das Gesuch des Übungsschulvereins in seinen beiden Teilen rundweg abgewiesen worden war, so machte es sich nötig, schleunigst eine Hauptversammlung des Vereins einzuberufen. Dieselbe fand am 17. März 1867 statt. Von der Tagesordnung interessieren hier: »I. Vor-

trag a) des Verwaltungs- und b) des Schulberichts, sowie c) des an das Kultusministerium gerichteten Gesuchs und d) der hierauf erfolgten Antwort. II. Beratung über weitere in letzterer Beziehung zu thuende Schritte. III. Beratung wegen des Budgets.« Der Verwaltungsbericht, umfassend die Zeit vom 6. März 1866 bis zum 6. März 1867, stellt zwar u. a. die erfreuliche Thatsache fest, dafs die inzwischen erfolgte Gründung der erwähnten Bewahranstalt nicht nur dem Vereine, sondern auch der Schule bedeutende Vorteile gebracht habe, erwähnt dagegen als unerfreulich, dafs der Verein vom Ministerium abschlägig beschieden worden und daher aufser stande sei, der Übungsschule eine neue Klasse anfügen zu können, trotzdem die Anfügung als höchst notwendig bezeichnet werden müsse und Kinder in genügender Zahl angemeldet seien. Der Schulbericht des Direktors betont den Mangel an solchen Unterrichtsmitteln, die dem Standpunkte der Schule genau entsprächen und ferner die Notwendigkeit, im Interesse der Praktikanten die pädagogischen Elementarübungen, für die doch die oberen Klassen[1]) einer Volksschule wenig geeignet seien, nicht zu vernachlässigen. Während nun aber der eben betonte Mangel um so mehr an Bedeutung verliere, je älter die Schüler würden, weil der Unterricht in den oberen Klassen der Übungsschule sich den systematischen Lehrformen und Lehrmitteln des gewöhnlichen Unterrichts immer mehr nähere, sei gerade dieser Umstand geeignet, die Notwendigkeit der Einrichtung pädagogischer Elementarübungen nur um so auffälliger hervortreten zu lassen. Daher sei zu Ostern 1867 die Anfügung einer Elementarklasse nicht zu umgehen. Gleichzeitig sei auch Vorsorge zu treffen, dafs den Praktikanten alle mögliche Erleichterung bei der Schul- und Seminararbeit verschafft werde, zu welchem Zwecke die pädagogischen Lehrstoffe für die neue Klasse im Detail

---

[1]) Die Schüler der beiden Klassen der Übungsschule vollendeten mit Ostern 1867 das 5., resp. 4. Schuljahr.

ausgearbeitet werden müfsten. Würde das aber beim Aufsteigen der Klasse von Stufe zu Stufe streng durchgeführt, so müfste der vorhin erwähnte Mangel an geeigneten Lehrmitteln für die Übungsschule sich beseitigen lassen, die Unterrichtsergebnisse der Übungsschule würden sich weit günstiger gestalten und die Lehrart der Übungsschule würde so wohl am sichersten zur allgemeinen Kenntnis und Anerkennung gebracht werden, »woran uns im Interesse des Schulwesens im allgemeinen und besonders vom Standpunkt des akademischen Seminars aus viel gelegen sein mufs«. Eine weitere Sorge des Direktors war es jederzeit gewesen, die Beziehungen der Übungsschule zu den Besonderheiten der höheren Schulen nicht verloren gehen zu lassen. Zu diesem Zwecke war schon früher ein älterer Zögling der Übungsschule bei seiner Vorbereitung auf die Sekunda eines Gymnasiums durch Privatunterricht unterstützt worden; nachdem nun derselbe in die Mittelsekunda der Leipziger Thomasschule eingetreten war, traf der Direktor Veranstaltungen, dafs seitdem immer einzelne befähigte Knaben der Übungsschule einen zugleich die neueren Sprachen mit berücksichtigenden Elementarunterricht im Lateinischen im Anschlufs an einen mittelalterlichen Geschichtsstoff erhielten. Der allgemeine Geist des Seminars wird in diesem Berichte gerühmt und erwähnt, wie er sich u. a. durch Veranstaltung eines öffentlichen Konzertes bethätigt habe, von dessen Erträgnis bereits der Aufwand für die letzte Weihnachtsbescherung bestritten worden sei und sich voraussichtlich auch noch die Kosten der nächsten Schulreise würden bestreiten lassen. In Bezug auf die nach Abweisung des Gesuchs um staatliche Unterstützung der Übungsschule zu thuenden Schritte wird beschlossen, das Gesuch des Vereins und die Antwort des Ministeriums dem diesjährigen Berichte anzudrucken und begleitet von einer Petition an die nächste Ständeversammlung zur Verteilung an die Mitglieder beider Hohen Kammern gelangen zu lassen, auch der Seminarschule trotz aller finanziellen

Schwierigkeiten schon mit Ostern eine dritte Klasse in der Stärke von 6—12 Schülern anzufügen.

Die dritte Klasse der Übungsschule des Zilllerschen Seminars trat Ostern 1867 ins Leben. Das Seminar selbst nahm in diesem Jahre einen bemerkenswerten Aufschwung. Zuerst entwickelten die Seminaristen eine grofse Regsamkeit, wo es galt, für die Ehre des Seminars einzutreten. Im August 1867 richteten sie eine Petition an die Ständeversammlung, worin sie baten, die »Hohe Ständeversammlung wolle dahin wirken, dafs der Übungsschulverein zu Leipzig einen bestimmten jährlichen Zuschufs aus Staatsmitteln erhalte, damit er drei an der mit dem pädagogischen Seminare des Herrn Prof. Dr. *Ziller* verbundenen Übungsschule festanzustellende Lehrer besolden könne«. Um dieses Petitum zu begründen, wiesen sie in einer sehr verständigen Auseinandersetzung nach, dafs pädagogische Universitätseminare mit selbständigen Übungsschulen verbunden sein müfsten, wenn sie ihren Zweck nicht verfehlen sollten. Sie machten dafür folgende Gründe geltend: Eine Übungsschule ist nötig,

1. weil nur in der Erziehungsarbeit an einer solchen Schule die Seminaristen die Freude des Gelingens ihrer Arbeit an sich erleben und so zu einem frischen, lebendigen pädagogischen Studium angeregt werden können,

2. weil nur in fortlaufender Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Praktikanten die Disziplin handhaben lernen,

3. weil es nur durch fortlaufenden Unterricht in einem bestimmten Fache möglich ist, einen vollständigen Einblick in die methodische Behandlung des Unterrichts zu erlangen,

4. weil das pädagogische Seminar sich nicht auf die Unterweisung im Unterrichten beschränken darf, sondern auch Sorge tragen mufs, dafs bei den Seminaristen erzieherische Grundsätze ausgebildet werden,

5. weil sie Gelegenheit giebt, sich in vielen zwar äufserlichen, aber für einen Schulmann deshalb nicht minder nötigen Dingen, wie im Anordnen, Organisieren,

[redacted]

im Verkehre mit den Schülern, in Vertretung der Schule nach aufsen u. s. w. einen gewissen Takt anzueignen, der sich schwer unter allgemeine Grundsätze bringen läfst, dafür aber um so mehr praktische Erfahrung voraussetzt,

6. weil sie dem Studenten, dem ein Unterrichtsgegenstand übertragen wird, Gelegenheit giebt, zur Beherrschung des Unterrichtsstoffes Studien zu machen, die sein Wissen unter Umständen auch über das Fachstudium hinaus erweitern,

7. weil überhaupt von einer gemeinschaftlichen, auf ein Ziel gerichteten Arbeit, insbesondere, wenn es die Erziehungsarbeit einer Schule ist, eine ganz besonders nachhaltige Anregung ausgeht.

Die Petenten sprachen es ferner als ihre Überzeugung aus, dafs auch neben den andern an der Universität Leipzig bestehenden Einrichtungen für die Ausbildung von zukünftigen Lehrern (dem königlichen pädagogischen Seminare und dem mit dem homiletischen verbundenen katechetischen Privatseminar) das Zillersche Seminar nicht entbehrt werden könne, weil nahezu die Hälfte der Studierenden künftig, ob für immer oder nur vorübergehend, in den Lehrerberuf eintrete und also an der Universität Gelegenheit zu pädagogischen Übungen erhalten müsse, weil ferner das königliche pädagogische Seminar, das neben dem Zillerschen noch zu diesem Zwecke bestehe, die Zahl seiner ordentlichen Mitglieder auf 12 beschränke (nämlich 7 für die pädagogische, 5 für die philologische Abteilung) und weil endlich sich das Zillersche Seminar die besondere Aufgabe gestellt habe, seinen Mitgliedern einen Einblick gerade in das Volksschulwesen zu verschaffen, damit dieses gehoben und gefördert werde.[1])

---

[1]) Die Petenten hatten sich doch noch verschiedenes, was für ihre Sache sprach, in ihrer Eingabe entgehen lassen. So hätte darauf hingewiesen werden können, dafs das königliche pädagogische Seminar eben keine Übungsschule hatte, sondern sich zu Unterrichtsübungen, die wöchentlich einmal eine akademische Stunde lang stattfanden (vgl. Jahrgang 1894 dieser Zeitschrift, Nr. 51, S. 408), die

Unterzeichnet war die Petition von sämtlichen 29 Mitgliedern des Seminars, nämlich 2 Kandidaten der Theologie, 2 Kandidaten des höheren Schulamtes, 9 Studenten der Theologie, 1 Studenten der Rechte, 2 Studenten der Philologie, 3 Studenten der Theologie und Philologie, 1 Studenten der Theologie und Pädagogik, 1 Studenten der Mathematik und Pädagogik, 2 Studenten der Philosophie und Pädagogik, 2 Studenten der Philosophie und 4 Volksschullehrern, die das Seminar besuchen. Man ersieht aus dieser Aufzählung gleichzeitig, wie *Ziller* es verstanden hatte, Studierende von sehr verschiedenen Studienrichtungen und sehr verschiedener Vorbildung in seinem Seminar zu einträchtiger Arbeit zu sammeln. Da war nichts zu spüren von dem Hochmute, der noch jetzt die Lehrer höherer Schulen so vielfach abhält, den Volksschullehrer als gleichberechtigten Genossen an dem Werke der Erziehung des zukünftigen Geschlechtes anzuerkennen.

Die äufsere Organisation der Schule erfuhr um diese Zeit eine Verbesserung doppelter Art: zu Anfang des

---

Schüler von andern Schulen borgte: die philologische Abteilung nahm dazu Gymnasiasten der Thomasschule, die Abteilung für die künftigen Lehrer der Real- und höheren Bürgerschulen und die Fachlehrer für Mathematik und Naturwissenschaften Schüler der damaligen Leipziger Realschule (des jetzigen Realgymnasiums); dabei kam jedes Mitglied durchschnittlich nur einmal im Semester an die Reihe des Unterrichtens. Das katechetische Seminar erwähnen die Petenten gar nicht, obgleich hier die Verhältnisse noch ungünstiger lagen; denn während das königliche Seminar doch wenigstens immer Schüler derselben Schulen verwandte, benutzte das katechetische Seminar jedesmal die Schüler einer anderen Schule. Doch verlangt die Gerechtigkeit hinzuzufügen, dafs sein Direktor sich über das Ungenügende dieser Einrichtung völlig klar war und wenigstens theoretisch für eine eigene Übungsschule eintrat, wenn die Verhältnisse die Erfüllung dieser Forderung auch nicht zuliefsen (vgl. Prof. Dr. *Hofmann,* Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität. Separat-Abdruck. Leipzig 1881). Und aufserdem soll es ihm ebenso, wie dem Prof. *Ziller,* unvergessen sein, dafs er aus eigenem freien Entschlusse eine Einrichtung ins Leben rief, die bestimmt war, der Ausbildung von Lehrern für höhere Schulen zu gute zu kommen.

Wintersemesters wurde der Oberlehrer des Seminars pekuniär so gestellt, dafs er sich nicht mehr, wie bisher, nach Nebenerwerb umzusehen brauchte, sondern seine Kräfte ausschliefslich dem Seminar widmen und insbesondere während der ganzen Zeit des theoretischen Unterrichts stets in der Schule, resp. beim Unterrichte selbst gegenwärtig sein konnte; zugleich übernahm der Inspektor der mit der Übungsschule verbundenen Bewahranstalt die ausschliefsliche Leitung und Beaufsichtigung der praktischen Arbeitsstunden.

Anfang November 1867 wurde dem Landtage das an das Kultusministerium Ende Januar 1867 eingereichte und von diesem damals abschlägig beschiedene Gesuch des Übungsschulvereins mit einer entsprechenden Petition überreicht und die Petition noch besonders mehreren Mitgliedern des Landtages, vor allem denen aus Leipzig, schriftlich und mündlich empfohlen. Es schien auch für die Sache des Übungsschulvereins ein günstiger Erfolg nicht ausgeschlossen zu sein; wenigstens hatte die zweite Kammer des Landtages sich insofern nicht ablehnend gezeigt, als sie mit Einstimmigkeit dem Deputationsantrage gemäfs beschlossen hatte, die beiden Petitionen wegen Unterstützung der Leipziger Übungsschule für Studierende und wegen Gleichstellung der an letzterer wirkenden Praktikanten mit den Mitgliedern des königlichen pädagogischen Seminars der hohen Staatsregierung zur Erwägung anheimzugeben. Allein die erste Kammer war weniger willig; sie beschlofs vielmehr einstimmig, diese Petitionen auf sich beruhen zu lassen. Ihr Beschlufs fufste auf einem Gutachten, das vom Kultusministerium über die Schule abgegeben worden war.

Das Gutachten lautete folgendermafsen:

»Das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts hat von der Zillerschen Übungschule wiederholt Kenntnis genommen und noch vor kurzem dieselbe durch einen Sachkundigen einer genauen Prüfung unterwerfen lassen.

Diese Schule bestand zu dieser Zeit aus 49 Zöglingen in drei Klassen; Klasse I hatte 15, Klasse II 22, Klasse III 12 Schüler.

Nach dem Zeugnisse des Revisors erhebt sich die Schule, obwohl sie in neuerer Zeit gewonnen, mit ihren Leistungen nicht über eine leidliche Elementarschule. Der gröfste Mangel der früheren Einrichtung, dafs die an derselben Unterricht erteilenden Studierenden ihre Lektionen ohne die Anwesenheit eines tüchtigen Lehrers resp. des aufserordentlichen Prof. *Ziller* selbst, erteilten, der sie auf die Mängel und Fehler ihrer Arbeit aufmerksam machen und selbst Musterlektionen vor ihren Augen und Ohren erteilen könnte, — ein Mangel, der dadurch in keiner Weise völlig aufgehoben wird, dafs die zu erteilenden Lektionen zuvor mit den Praktikanten durchgegangen werden, — ist nur erst teilweise beseitigt.

Wenn das Ministerium an dieser Schule bisher ein geringeres Interesse genommen hat, so möchte dies durch das vorwiegende spezielle Bedürfnis der Universität, welches im Auge zu behalten war, hinlänglich erklärt sein. Die Universität sorgt nämlich für die praktische Bildung der Kandidaten für das höhere Schulamt und die Lehrer für die höheren Unterrichtsanstalten zunächst durch das pädagogische Seminar, welches bekanntlich als akademisches Institut begründet worden ist. Die philologische Abteilung dieses Seminars bedarf zu ihren praktischen Übungen Gymnasialschüler und erhält dieselben durch ihren Dirigenten, den Rektor und Professor Dr. *Eckstein*, von der Thomasschule. Die künftigen Lehrer der Real- und höheren Bürgerschulen und die Fachlehrer für Mathematik und Naturwissenschaften (die andere Abteilung jenes Seminars) werden von dem ersten Dirigenten des pädagogischen Seminars, Professor Dr. *Masius*, unter Zuziehung von Schülern der Realschule geübt. Für die in Leipzig studierenden Volksschullehrer ist aber eine blofse Elementarschule, wie die Zillersche, schon deshalb kein eigentliches Bedürfnis, da dieselben vier volle Jahre eine solche Schule in der Übungsschule des Seminars, in welchem sie ausgebildet worden sind, gehabt und vor Beziehung der Universität wenigstens 2 Jahre in der Volksschule als Lehrer gearbeitet haben. Sie vor allem bedürfen zu ihrer weiteren Ausbildung der Anschauung höherer Unterrichtsanstalten und praktischer Übungen mit Zöglingen derselben.

Nun kann allerdings eine solche Übungsschule, wie die Zillersche, für die Studierenden der Theologie, welche einst als Lokalschulinspektoren fungieren sollen, eine spezielle Leitung, wie oben bemerkt, vorausgesetzt, immerhin ihren Nutzen haben. Es ist aber bereits auch für diese, soweit die Universität das praktische Bedürfnis ins Auge zu fassen hat, durch das mit dem homiletischen verbundene katechetische Seminar, welches letztere der zweite Universitätsprediger und Professor der Theologie Dr. *Hofmann* leitet, gesorgt, und noch weiter geschieht dies von demselben in vorzüglicher Weise durch seine pädagogische Gesellschaft, welche zwar

ebenfalls eine Privatgesellschaft ist, durch die offizielle Stellung ihres Leiters zum katechetischen Seminar aber doch in ein weit näheres Verhältnis zu den Studierenden der Theologie gerückt wird.

Unter diesen Umständen scheint es wohl ganz natürlich, dafs man, so wenig die Nützlichkeit der Zillerschen Übungsschule für die Studierenden bezweifelt werden soll, keine besondere Veranlassung genommen hat, ihr den Charakter einer Privatanstalt zu nehmen und sie in unmittelbare Verbindung mit der Universität zu bringen.«

Da die erste Kammer auf dieses Gutachten hin also beschlossen hatte, die Petition auf sich beruhen zu lassen, so machte es sich nötig, die Angelegenheit in der zweiten Kammer nochmals zu verhandeln. Es war aber offenbar Gefahr im Verzuge, dafs die zweite Kammer nachträglich noch dem Beschlusse der ersten Kammer beitreten möchte – hatte doch schon ihr anfänglicher Beschlufs, die beiden Petitionen der Staatsregierung zur Erwägung anheim zu geben, bewiesen, dafs sie sich eines Urteils darüber begab, ob eine Unterstützung der Übungsschule aus Staatsmitteln sich werde rechtfertigen lassen. Diese zugespitzte Sachlage wohl erkennend, that der Übungsschulverein sofort Schritte, um bei der nochmaligen Verhandlung in der zweiten Kammer einen ähnlichen Beschlufs, wie den der ersten, abzuwenden. Es wurden daher nicht nur bereits am 30. März mehrere Abgeordnete, und vor allen die Deputationsmitglieder, mündlich und schriftlich vom Sachverhältnis unterrichtet, sondern es wurden auch so schnell als möglich mehrere namhafte Pädagogen eingeladen, von den Einrichtungen der Übungsschule und des damit verbundenen Seminars persönlich Kenntnis zu nehmen und alsdann ihr Gutachten darüber abzugeben. Solche Einladungen ergingen an Prof. Dr. *Kern*, Direktor der Louisenstädtischen Gewerbeschule und Mitglied der kgl. Examinations-Kommission in Berlin, an Gymnasialdirektor Lic. theol. Dr. *W. Hollenberg* in Saarbrücken und an Schulrat Professor Dr. *K. V. Stoy* in Heidelberg. *Hollenberg* gab schon auf Grund der Mitteilungen, die durch das Ministerium der Kammer gemacht worden waren, ein der Anstalt günstiges Urteil ab, ohne diese selbst persön-

lich zu inspizieren. *Stoy* bedauert in seiner Antwort auf die Einladung des Übungsschulvereins, eine eingehende Okularinspektion, von der er nicht absehen zu dürfen glaubt, erst für die Zeit gegen Pfingsten in Aussicht stellen zu können, fällt aber ebenfalls ein günstiges Urteil über die Anstalt. Nur *Kern* meldet, dafs er der Einladung zur Inspektion der Anstalt Folge leisten werde, aber wegen dringender Berufsarbeiten dies erst am 14. April werde thun können. In der That traf er auch am 14. April in Leipzig ein. Die Prüfung, die er mit der Anstalt vornahm, fand am 15. April, also mitten in den Osterferien statt, so dafs sowohl die nötigen Praktikanten aus der Heimat, als auch die Kinder erst besonders dazu herbeigerufen werden mufsten. Leider gelangte sein Gutachten, das der Anstalt ebenfalls günstig lautete, erst am 17. April in die Hände des Übungsschulvereins — inzwischen aber hatte am 16. April die nochmalige Beratung der zweiten Kammer stattgefunden und zu dem Ergebnisse geführt, dafs die zweite Kammer sich nunmehr dem Votum der ersten Kammer anschlofs, so dafs die Petition jetzt von beiden Kammern abgelehnt war.

Um ein Urteil über die Gesichtspunkte, die nach der Ansicht von drei theoretisch und praktisch hochstehenden Schulmännern bei dieser Frage hätten in Betracht kommen sollen, zu ermöglichen, seien im Nachfolgenden die gutachtlichen Meinungsäufserungen der angerufenen Fachmänner teils ihrem Wortlaute, teils ihrem wesentlichen Inhalte nach mitgeteilt.

Das Gutachten des Professor *Kern* lautet:

»Dem verehrlichen Vorstande und Ausschusse des Übungsschul-Vereins zu Leipzig.

Unter den der neuesten Zeit angehörigen pädagogischen Schriften nehmen eine im höchsten Mafse hervorragende Stelle die Arbeiten des Herrn Professor Dr. *Ziller* in Leipzig, namentlich die »Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht« ein. Es ist das unbestreitbare Verdienst *Herbarts,* eine eigentliche Wissenschaft der Pädagogik begründet zu haben; die von ihm aufgestellten Prinzipien haben in der pädagogischen Praxis — wie es dem Kenner Herbart-

scher Pädagogik nicht entgehen kann — mehr Eingang gefunden, als man im allgemeinen glaubt. Herr Professor *Ziller* gehört nicht nur zu denen, welche die Lehre *Herbarts* durch ihre Schriften zu verbreiten bemüht sind; er hat sie in echt wissenschaftlichem Geiste weiter entwickelt und auf die Aufgaben der Praxis insonderheit der Schule angewendet. Es liegt im Interesse der pädagogischen Wissenschaft, dafs ein solcher Mann Gelegenheit hat, in einer praktischen Thätigkeit seine Theorieen zu prüfen und eine auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Praxis zu fördern. Aus diesem Grunde mufste es mit Freude begrüfst werden, dafs Herr Professor *Ziller* sich nicht damit begnügte, pädagogische Vorlesungen zu halten, sondern zugleich ein pädagogisches Seminar gründete und dies mit einer besonderen Übungsschule verband.

Die Pädagogik ist aber keine selbständige Wissenschaft; wissenschaftliche pädagogische Bildung ist ohne philosophische Bildung unmöglich. Wer Pädagogik im Sinne *Herbarts* lehren will, mufs ein eingehendes Studium der Herbartschen Philosophie voraussetzen. Auch das verdient daher besondere Anerkennung, dafs Herr Professor *Ziller* planmäfsig geordnete philosophische Vorlesungen hält und dafs er gerade Leipzig, dessen Universität durch *Hartenstein* und *Drobisch* längst eine Pflanzschule Herbartscher Philosophie geworden ist, zur Stätte seiner pädagogischen Wirksamkeit wählte.

Diese allgemeinen Bemerkungen wollte ich dem vorausschicken, was ich über die von mir in der Zillerschen Übungsschule selbst gemachten Wahrnehmungen und über die Stellung zu sagen habe, welche das Königlich Sächsische Unterrichtsministerium ihr gegenüber neuerdings eingenommen hat.

Ich habe in der Schule einer Prüfung der ersten Klasse beigewohnt. Dieselbe wurde teils von Mitgliedern des Seminars, teils von dem Oberlehrer der Anstalt abgehalten. Choralgesang und Gebet eröffneten sie; es folgten Religion, Geschichte, Rechnen, Deutsch, geometrische Formenlehre und Naturlehre; zum Schlusse wurden noch einige Volkslieder gesungen. Die Leistungen der Schüler waren durchweg befriedigend, ihre Teilnahme lebendig, die Art ihres zusammenhängenden mündlichen Ausdrucks ansprechend und mit Rücksicht auf den Mangel des hierauf bezüglichen elterlichen Einflusses recht gut. Der innere Zusammenhang des verschiedenartigen Unterrichts war ebenso unverkennbar, wie die methodische Vorbereitung der Lehrer; bei aller Verschiedenheit der Individualitäten beherrschte alle ein Geist und das gleiche Interesse für eine gemeinsame, einheitliche Thätigkeit; wie sie hierdurch unter sich verbunden erschienen, so war auch eine innige persönliche Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ersichtlich. Mit einem Worte: Das Bild, das von der kleinen Gemeinschaft in meiner Erinnerung lebt, ist ein

höchst freundliches. An pädagogischer Anregung und reicher Gelegenheit zu gründlicher Übung kann es in diesem Kreise nicht fehlen. Das habe ich nicht nur in der Schule selbst erkannt, sondern auch aus den von mir durchgesehenen Konferenzprotokollen und Hospizbüchern und aus dem lebendigen Interesse entnommen, das diejenigen für die Übungsschule hegen, die ihr vorstehen, oder gegenwärtig in ihr eine pädagogische Bildung suchen, oder früher als Seminar-Mitglieder in ihr unterrichteten.

b.] Ich verkenne nun keineswegs, dafs ich die Schule viel gründlicher kennen gelernt haben würde, wenn ich Zeit und Gelegenheit gehabt hätte, ihre Wirksamkeit länger zu beobachten, in jeder einzelnen Klasse zu hospitieren, von dem Lehrplan eingehende Kenntnis und genaue Rücksprache über Plan und Ausführung mit dem Direktor zu nehmen; aber mehr als ich hat auch der Kommissarius der Königlichen Behörde nicht gesehen, da er sich nach den mir gemachten Mitteilungen darauf beschränkt hat, zwei Stunden im Schullokale zu verweilen und hierbei 1. in der Oberklasse je $^1/_2$ Stunde dem Unterrichte in der biblischen Geschichte und dem im Lesen beizuwohnen, 2. den Oberlehrer nach der Zahl der Schüler und der Höhe des Schulgeldes sowie der Lokalmiete zu fragen, 3. sowohl beim Oberlehrer als bei einem Praktikanten sich zu erkundigen, ob denn auch Katechismus-Unterricht gegeben werde, und 4. sich in einer Freiviertelstunde anerkennend über die Frische der Schulkinder auszusprechen. — Eine solche Revision verdient gewifs nicht den Namen einer »genauen Prüfung«, um so weniger, als es sich hier um eine Schule handelte, die in ihrer ganzen Eigentümlichkeit zu erfassen war, deren Bedeutung sich weit über die Grenzen einer gewöhnlichen Schule hinaus erstreckt, die von einem Manne geleitet wird, der als Verfasser der »Grundlegung« zu den ersten Vertretern der wissenschaftlichen Pädagogik gehört, um eine Schule, deren Existenz von dem Resultate der Prüfung nicht wenig abhing.

»Sie erhebe sich, obwohl sie in neuerer Zeit gewonnen, mit ihren Leistungen nicht über eine leidliche Elementarschule; der gröfste Mangel der früheren Einrichtung, dafs die an derselben Unterricht erteilenden Studierenden ihre Lektionen ohne die Anwesenheit eines tüchtigen Lehrers, resp. des aufserordentlichen Prof. *Ziller* selbst, erteilten, der sie auf die Mängel und Fehler ihrer Arbeit aufmerksam machen und selbst Musterlektionen vor ihren Augen und Ohren erteilen könnte, — ein Mangel, der dadurch in keiner Weise völlig aufgehoben werde, dafs die zu erteilenden Lektionen zuvor mit den Praktikanten durchgenommen würden, — sei nur erst teilweise beseitigt;« dies war das aus der Prüfung gewonnene Urteil.

Thatsächlich geschieht nun weit mehr, als dafs die zu erteilenden Lektionen vorher durchgegangen werden. Um dies zu sehen,

[redacted]

c.] war eben erforderlich, die Thätigkeit des ganzen Seminars kennen zu lernen. Es ist rein unbegreiflich, wie man ein mafsgebendes Urteil über eine Seminarschule aussprechen kann, ohne ihre Thätigkeit im Zusammenhange mit dem Seminar zu prüfen, dem sie zu dienen bestimmt ist; dafs die Schule nicht eines, sondern dreier Oberlehrer bedarf, diese Erkenntnis ist es ja eben, durch welche die Bitte um eine Staats-Unterstützung veranlafst wurde. Die Schule hat nur einen Oberlehrer, und darum ist jener oben erwähnte Mangel nur teilweise beseitigt; sie wünscht ihn ganz zu beseitigen und will darum noch zwei Oberlehrer (für jede Klasse einen) haben. Um sie anstellen zu können, wird eine Unterstützung erbeten, und diese versagt man, weil sie nicht drei Oberlehrer habe!! Nicht darum, könnte man uns erwidern, sondern vor allem darum, weil sie sich mit ihren Leistungen nicht über eine leidliche Elementarschule erhebe. Ein Beweis, dafs sie es doch thue, kann nicht leicht geführt werden; der Begriff des »Leidlichen« ist zu subjektiv, zu relativ, zu unbestimmt. Geben wir dies also zu, folgt dann etwa daraus, dafs die Schule einer Unter-
d.] stützung unwert sei? Es ist **eine Seminarschule**, eine Schule, in welcher die Studierenden unterrichten **lernen** sollen, in der also Ungeübte unterrichten, eine Schule, deren Lehrer häufig wechseln, die höchstens einen ständigen und erfahrenen Lehrer hat; ist es denn unter solchen Umständen
e.] nicht Lobes genug, wenn sie in ihren Leistungen einer leidlichen Elementarschule gleichkommt? Läfst sich nicht hoffen, dafs es ihr gelingen werde, sich über diesen Standpunkt zu erheben, wenn ihr die Mittel gewährt werden, deren sie bedarf, um für jede Klasse einen ständigen und erfahrenen Lehrer zu gewinnen?

Aber ist es denn nötig, dafs ein pädagogisches Seminar eine Übungsschule hat? Genügt es nicht, zu den praktischen Übungen der Seminaristen Schüler anderer Anstalten herbeizuziehen? Warum
f.] die erste Frage bejaht, die zweite verneint werden mufs, das hat meines Erachtens die von den Mitgliedern des pädagogischen Seminars bei der Ständeversammlung eingereichte Petition recht treffend auseinandergesetzt. Männer wie *Herbart, Brzoska, Stoy* könnten als Gewährsmänner für diese Ansicht angeführt werden; ja auch die Königlich Sächsische Regierung scheint sie zu teilen, da sie mit ihren Schullehrer-Seminarien Übungsschulen verbunden hat. Die praktische Ausbildung der künftigen Lehrer ver-
g.] langt mehr als einige mit fremden Schülern angestellte Probelektionen; sie kann nur mangelhaft sein ohne eine festgegliederte und selbständige Schule. Nun wohl — wird man uns erwidern; aber für die künftigen Realschul- und Gymnasiallehrer reicht doch eine dreiklassige Elementarschule nicht aus? Darin würden wir nun schon das Zugeständnis

finden, dafs die Übungschule für Studierende der Theologie, welche künftig Lehrer und Schul-Inspektoren von Elementarschulen werden sollen, notwendig sei und durch den Besuch eines katechetischen Seminars oder durch Teilnahme an einer pädagogischen Gesellschaft durchaus nicht ersetzt werden könne; aber wir gehen weiter, indem wir eine in einer blofsen Elementarschule bestehende Übungsschule keineswegs als unbrauchbar für die praktische Bildung der Lehrer an höheren Schulen ansehen können. Das Ideal würden wir freilich darin finden, dafs eine Übungsschule aus drei Abteilungen bestände, welche die drei Grundformen des Schulwesens (Gymnasium, Realschule und Volksschule) repräsentierten. Das Wesen jeder Grundform würde sich am besten in ihrem Gegensatze zu den anderen erkennen lassen. Aber nächstdem würden wir ein Hauptgewicht darauf legen, dafs die Übungsschule ein Schulganzes wäre und nicht etwa nur einige Klassen einer vollständigen Schule umfafste. Ein solches Schulganzes ist die Zillersche Übungsschule und zwar, als Elementarschule, in der einfachsten Gestalt, geeignet, wahren pädagogischen Sinn zu bilden für die komplizierte Thätigkeit einer höheren Schule. Auch das pädagogische Seminar zu Jena hat als Übungsschule eine blofse Elementarschule und dennoch auch den h.] höheren Schulen, namentlich der thüringischen Staaten (wie ich aus den von mir während meiner Wirksamkeit in Coburg gemachten Erfahrungen, die sich auf fast alle thüringischen Staaten erstreckten, wohl versichern kann) manchen tüchtigen und in pädagogischem Sinne wirkenden Lehrer zugeführt.

Möge es Ihnen gegönnt sein, für Ihre Übungsschule die Anerkennung und Unterstützung zu finden, welche nicht nur der Schule, sondern auch Ihrer verdienstlichen Thätigkeit gebührt und durch welche die Schule in den Stand gesetzt wird, sich dem Ideale, welches ihrem für eine heilige Sache so uneigennützigen thätigen Direktor vorschwebt, möglichst zu nähern und recht lange segensreich für die pädagogische Ausbildung der künftigen Lehrer zu wirken!

Berlin, den 16. April 1868.

Hochachtungsvoll ergebenst

Dr. *Kern*,

Direktor der Luisenstädtischen Gewerbeschule.«

Es folge nunmehr das

»Votum

des Herrn Gymnasialdirectors Lic. theol. Dr. *W. Hollenberg*

in Saarbrücken.

Wenn die »Übungsschule für Studierende« aus Mangel an Unterstützung aufhören müfste, so würde ich das im Interesse des deutschen höheren Schulwesens sehr beklagen.

[redacted]

Wo der Staat das höhere Schulwesen regiert, liegt die Gefahr großer Eintönigkeit der Schuleinrichtungen zu nahe, als daß man nicht auf Abhilfe denken müßte. Die freie Regsamkeit wird leicht unterdrückt, ja selbst die wissenschaftliche Pädagogik erlahmt zeitweise, denn die vorgeschriebene Praxis prägt zuweilen die oft längst veraltete theoretische Ansicht, aus der sie geflossen ist, so tief ein, daß neue bessere Theorieen schon wegen ihrer Neuheit von den »praktischen« Schulmännern verworfen werden. Früher boten die Privatanstalten und »Institute« dem gegenüber eine Gegenwirkung. Seitdem aber die Staatsschulen eine Menge von Privilegien erhalten haben, sind diese Privatinstitute leider zurückgegangen oder haben sich den Einrichtungen der Staatsschulen möglichst anbequemt. Nunmehr sollte der Staat als Schulherr geradezu pädagogische »Versuchsstationen« hervorlocken und mit öffentlichen Mitteln unterstützen, natürlich in seinem eigenen Interesse.

Ich sehe diese »Übungsschule« indes für mehr an, als eine Versuchsstation. Das Kind ist zu gut für bloße Experimente. Aber wenn ein kundiger Mann, an der Hand großer Pädagogen und Denker, die ganze Theorie der Pädagogik durchgearbeitet und sich so in den Stand gesetzt hat, von den bestehenden offiziellen Schulzuständen einmal abzusehen, und wenn ein solcher Mann nun, wie es Prof. **Ziller** gethan, in uneigennütziger Weise sich entschließt, sich Mitarbeiter praktisch heranzubilden für eine bessere Erziehung der Jugend, so steht die Sache eben anders. Der Staat sollte frisch zugreifen und solchen persönlichen Kräften, die er ja nicht hervorbringen kann, eine möglichst kräftige Wirksamkeit gewähren, natürlich ohne dem Neuen irgendwie einen staatlichen Charakter zu verleihen. Denn es ist eine unnötige Voraussetzung des ministeriellen Kammer-Gutachtens, als werde durch eine Unterstützung der »Übungsschule« aus Staatsmitteln derselben der Charakter einer Privatanstalt genommen.

Aber eine Anstalt ist allerdings vonnöten. Ein Dutzend Schüler aus dem nächsten Gymnasium eine Stunde abzufragen, ohne ihren Namen nur zu wissen, ohne die Knaben weiter zu verfolgen, dazu ohne Plan und ohne Verantwortlichkeit — mit solchen Dingen sollte man die angehenden Lehrer verschonen. Ich kenne das aus eigener Erfahrung. In den preuß. pädag. Seminarien werden die Mitglieder doch wenigstens einer bestimmten Lehranstalt als Hilfslehrer zugewiesen, haben ihre bestimmte Klasse und müssen ihren Gegenstand vertreten. Das ist doch wenigstens etwas. Aber die »Übungsschule« will mehr, und sie kann mehr leisten, wenn man ihr Luft und Leben gönnt.

Die höheren Schulen bedürfen, das ist ein öffentliches Geheimnis, **durchaus einer solchen theoretisch-praktischen »Übungs-**

schule«, wenn sie ihre Aufgabe lösen sollen. Wenn die Hohe Sächsische Regierung einen Zuschufs von 600 Thalern jährlich für zu hoch hielte, um auch nur 4 Lehrer von pädagogischer Durchbildung dadurch den höheren Schulen zuzuführen, so beachtete sie, glaube ich, nicht einmal die gewöhnliche National-Ökonomie. Ich bin überzeugt, dafs dieselbe doch bei genauerer wohlwollender Prüfung der Sache gewisse Rücksichten fallen läfst und, ohne andere in ihrer berechtigten Wirksamkeit zu stören, dazu helfen wird, die Idee der »Übungsschule« zu der vollen gebührenden Verwirklichung zu bringen.

Dann wird diese Schule noch etwas anderes sein als eine »leidliche Elementarschule«, wiewohl sie auch so grofsen Nutzen stiften mufs. Sie wird dann wenigstens die mittleren gymnasialen und realen Stufen umfassen, und das ist genug. Sie wird den jungen Lehrern Achtung vor der Psychologie einflöfsen, mit ihnen die Probleme jugendlicher Geistesbildung selbständig durcharbeiten, die ethischen Forderungen der christlichen Kultur durchdenken lehren, die überlieferten methodischen Sätze und Gewohnheiten prüfen und zu all diesem die kostbaren Erfahrungen fügen, die ein treues, konsequentes, immer an die Theorie gehaltenes Arbeiten an der Jugend dem jungen Lehrer einträgt, diesen wertvollen idealen Antrieb, der ihn durch einen sonst nicht eben verlockenden Beruf hindurch begleitet »und sein Thun vor dem geisttötenden Mechanismus bewahrt«.

Schulrat *Stoy* endlich, der in Jena ein ganz ähnlich eingerichtetes pädagogisches Seminar geleitet hatte und damit umging, auch in Heidelberg ein solches zu gründen, fürchtet gegenüber den »offenbar nicht günstig gestimmten« Behörden, dafs sein Votum ohne Okularinspektion als »eine parteiische *oratio pro domo*« angesehen werden möge, die der ihm mit dem Übungsschulverein »gemeinsamen guten Sache« schaden könnte. In deren Interesse rät er übrigens, die Schulbehörden in Weimar, Gotha, Meiningen um Ausstellung einer Bescheinigung darüber zu ersuchen, »dafs die dem Leipziger Seminar ganz konforme Bildungsweise (des früheren Jenaischen Seminars) mittelst zusammenhängenden Unterrichts einer Übungsschule bei den Theologen der betreffenden Länder lange Jahre hindurch gute Früchte getragen habe, und dafs die aus dem Seminar hervorgegangenen Theologen

durch ihr tieferes pädagogisches Interesse und ihre soliden Leistungen die Anerkennung der Behörden sich erworben haben«. Er zweifelt nicht, dafs eine solche Erklärung abgegeben werden würde und im Königreich Sachsen ein Gewicht haben dürfte. Leider war es nicht möglich, diesen offenbar praktischen Rat in der dem Übungsschulverein so knapp zugemessenen Zeit zu befolgen.

Soweit die drei Gutachten.

Es ist nun schon erwähnt worden, dafs am 16. April 1868 die zweite Kammer in einer nochmaligen Verhandlung über die Petition des Übungsschulvereins dem Beschlusse der ersten Kammer, der dahin ging, diese Petition auf sich beruhen zu lassen, beigetreten war. Da dieser Beitritt als eine Folge des ministeriellen Gutachtens angesehen werden mufste, so hielt sich der Übungsschulverein für verpflichtet, dieses Gutachten unmittelbar darauf einer besonderen Beleuchtung zu unterziehen. Diese »Beleuchtung« erstreckte sich

1. auf dasjenige, was das Gutachten über die Leistungen der Schule berichtet,
2. auf das, was es von dem Verhältnisse der Übungsschule zu den Studierenden bemerkt und
3. darauf, dafs es das Bedürfnis einer Übungsschule für Studierende überhaupt bestritten hatte.

Zu 1. bemerkt zunächst das Schriftstück, dafs **nie eine genauere Prüfung** der Schule durch Organe des Hohen Ministeriums **stattgefunden** habe (was damit belegt wird, dafs alle seitens der inspizierenden Beamten vorgenommenen Thätigkeiten einzeln aufgeführt werden); dafs an eine Seminarschule mit Rücksicht auf den häufigen Wechsel und auf die Ungeübtheit der jungen Praktikanten nie der gleiche Mafsstab angelegt werden dürfe, wie an eine gewöhnliche Schule, in der jahraus jahrein nur erfahrene, ständige Lehrer unterrichten; dafs die Kinder der Seminarschule, wenn auch nicht schneller, so doch sicherer vorwärts kämen, als diejenigen anderer Schulen

und dafs sie sich namentlich im Verständnis des Erlernten vor jenen auszeichneten; und dafs endlich die Seminarschule — eben als solche, also mit Rücksicht auf die aus ihrer eigentümlichen Aufgabe folgenden Mängel — schon dann Bedeutendes leisten würde, wenn sie in ihren Leistungen auch nur einer *leidlichen* Elementarschule gleichkäme.

Zu 2. führt die »Beleuchtung« aus: Wenn das Ministerium einen Mangel in den Einrichtungen der Seminarschule darin finde, dafs die Unterricht erteilenden Studierenden ihre Lektionen ohne die Anwesenheit eines tüchtigen Lehrers erteilten, der sie auf die Mängel und Fehler ihrer Arbeit aufmerksam machen und selbst Musterlektionen vor ihren Augen und Ohren erteilen könne, und wenn es glaube, es werde dieser Mangel dadurch in keiner Weise völlig aufgehoben, dafs die zu erteilenden Lektionen zuvor mit den Praktikanten durchgenommen würden, so sei darauf zu entgegnen, dafs *die Organe des Hohen Ministeriums* wie vom Lehrplan der Schule so von *den besonderen Einrichtungen des Seminars keine Kenntnis genommen* hätten und also gar nicht in der Lage seien, beurteilen zu können, ob und inwieweit die gerügten Mängel durch jene Einrichtungen neutralisiert würden; dafs ferner, wie sich der betreffende Revisor bei eingehenderer Prüfung leicht würde haben überzeugen können, der angestellte, erfahrene Oberlehrer, der während der ganzen Schulzeit in den Schullokalen anwesend sei, seine Aufmerksamkeit keineswegs blofs immer einer und derselben Klasse, sondern abwechselnd allen drei Klassen und zwar immer ganz besonders denjenigen Unterrichtsstunden zuwende, die von den ungeübtesten unter den Praktikanten gehalten würden, dafs weiter der Übungsschulverein, um den Nutzen der Seminarschule nach allen Seiten hin zu steigern, namentlich aber die Praktikanten in allen drei Klassen nur unter spezieller Aufsicht eines tüchtigen Lehrers thätig sein zu lassen, bekanntlich *gerade bestrebt sei, noch zwei tüchtige Lehrer an-*

zustellen und **dafs eben dieses Streben die Veranlassung zu der Bitte um Unterstützung gewesen sei.**

Zu 3. wird in der »Beleuchtung« bemerkt, der Anschauung des Ministeriums, dafs eine Übungsschule überhaupt kein Bedürfnis sei, dafs durch das katechetische Privatseminar und durch das königliche pädagogische Seminar von der Universität ausreichend für die praktisch pädagogische Bildung der künftigen Gymnasial-, Realschul- und Fachlehrer der Mathematik u. s. w., sowie der Theologen gesorgt werde, obgleich an diesen Seminarien weder einer der Dirigenten noch ein Oberlehrer Musterlektionen vor den Augen und Ohren der Seminarmitglieder halte, und ebenso der Behauptung, dafs auch für die in Leipzig studierenden Volksschullehrer kein eigentliches Bedürfnis einer Übungsschule vorhanden sei, stehe zunächst die Thatsache entgegen, dafs die Frequenz des Zillerschen Seminars und der damit verbundenen Schule durch Theologen, Philologen, Kandidaten des höheren Schulamts, Mathematiker und frühere Zöglinge sächsischer Volksschul-Seminare stetig zugenommen habe, obgleich mit dem Besuche der königlichen Seminare entschiedene materielle Vorteile verknüpft seien; ja dafs sogar trotz dieser Vorteile eine Anzahl Mitglieder des königlichen pädagogischen Seminars in das Zillersche eingetreten seien.

Ferner aber gebe auch ein Blatt, das sonst gern die Anschauungen des Ministeriums teile, das sächsische Kirchen- und Schulblatt in einem längeren Artikel der Nr. 52 des Jahrgangs 1867: »Wie allein können die in Leipzig Theologie Studierenden ihrem späteren Beruf als Lehrer und Schulinspektoren entsprechend sich praktisch vorbereiten?« der Überzeugung Ausdruck, dafs die Einrichtungen der königlichen Seminare gänzlich unzureichend seien, indem es gleichzeitig dem Zillerschen ausdrücklich den Vorzug zuerkenne.

Endlich aber stehe dieser ministeriellen Ansicht schnurstracks die Überzeugung nicht nur aller Pädagogen von Fach, sondern auch der einsichtigen Geistlichen entgegen.

Die »Beleuchtung« verweist hier auf die bezüglichen Ausführungen *Kerns, Hollenbergs* und *Stoys* in den mitgeteilten Schriftstücken und Auszügen.

Indem die »Beleuchtung« erklärt, sich auf Anführung dieser Aussprüche beschränken zu wollen, wendet sie sich nunmehr zu dem Schlufssatze des ministeriellen Gutachtens, der von der Voraussetzung ausgehe, eine Unterstützung der Zillerschen Übungsschule aus Staatsmitteln werde ihr den Charakter einer Privatanstalt nehmen und fährt dann wörtlich fort:

»Bei Betrachtung dieses Satzes mufs in jedem die Meinung hervorgerufen werden, als hätten wir darum gebeten, unsere Anstalt zu einer *staatlichen* zu machen. Nun haben wir aber, wie das Hohe Ministerium sehr wohl weifs, zu keiner Zeit ein ähnliches Gesuch gestellt. Was wir erbaten, war vielmehr nur

1. eine jährliche *Unterstützung* derselben aus Staatsmitteln und

2. die Aufhebung der mit freier Entwickelung unserer Anstalt wie des Schulwesens überhaupt unverträglichen Schranke, dafs nur den Mitgliedern des königlichen pädagogischen Seminars nach Befinden gänzlicher oder teilweiser Erlafs des gesetzlichen Probejahres bewilligt werden soll.

Dafs aber dieses Gesuch selbst in keiner Weise ein Recht zu obiger Meinung giebt, geht klar aus folgendem hervor:

1. Die von Herrn Dr. *Fiebig* hier gegründete »Lehranstalt für erwachsene Töchter zur Ausbildung für den kaufmännischen Geschäftsbetrieb« ist noch heute eine Privatanstalt, wie sie es von Anfang an gewesen, und doch geniefst dieselbe bereits seit vier Jahren eine namhafte staatliche Unterstützung, obgleich sie keineswegs blofs dem allgemeinen Interesse dient, wie unsere Anstalt, sondern ihrem Inhaber eine mit der Frequenz sich steigende Einnahme zuführt.

2. Die staatliche Unterstützung von 600 Thalern würde nicht einmal dem gleichkommen, was unser Verein und

die Stadt zur Erhaltung der Übungsschule an Geldmitteln beitragen. Nun beschränken sich aber die Leistungen der Vereinsmitglieder nicht bloſs auf Geldmittel, sondern es müssen dazu von einzelnen noch namhafte Opfer an Zeit und Kraft gebracht werden, wenn die Anstalt, namentlich in erweiterter Gestalt, fortgeführt werden soll.«

Zum Schlusse verweist die »Beleuchtung« noch auf die oben wiedergegebene Äuſserung *Hollenbergs:* wenn ein Mann, wie Professor *Ziller* es gethan, in uneigennütziger Weise sich entschlieſse, sich Mitarbeiter praktisch heranzubilden für eine bessere Erziehung der Jugend, **so sollte der Staat frisch zugreifen und solchen persönlichen Kräften, die er ja nicht hervorbringen könne, eine möglichst kräftige Wirksamkeit gewähren**, natürlich ohne dem Neuen einen staatlichen Charakter zu verleihen, was ja mit einer staatlichen Unterstützung noch gar nicht verbunden zu sein brauche. Diese Beleuchtung war in erster Linie für die Mitglieder des Übungsschulvereins bestimmt, um sie über die Sachlage zu orientieren. Dem Ministerium gegenüber aber wies der Kassierer des Übungsschulvereins auf die unangenehme Lage hin, in die der Vorstand durch die Beschlüsse der beiden Kammern gedrängt war. Dies hatte aber nur den Erfolg, daſs eine staatliche Unterstützung als möglich erst für den Zeitpunkt in Aussicht gestellt wurde, wo drei Oberlehrer an der Übungsschule fungieren würden. So schwierig nun die Lage war, in die die Schule dadurch geriet, so wurde doch in Erwägung des Umstandes, daſs das Defizit infolge mehrfacher Zuwendungen die ursprünglich veranschlagte Höhe nicht erreichte und daſs weiter dem Vorstande in verschiedener Weise — so z. B. auch durch Anmeldung sehr zahlreicher Kinder zur Schule — die Sympathie des Publikums für die Sache des Übungsschulvereins kundgegeben war, von diesem beschlossen, die Schule auch im Schuljahre 1868 bis 1869 fortbestehen zu lassen, ja sogar einen zweiten Oberlehrer anzustellen, sofern der städtische Zuschuſs auf wenigstens 300 Thaler jährlich erhöht werde. Diesen

Beschlufs hatte der Vorstand auch nicht zu bereuen; denn inzwischen war man auch aufserhalb Sachsens auf die Bestrebungen *Zillers* aufmerksam geworden, und zwar war es besonders ein Kreis von Berliner Volksschullehrern, der sich lebhaft für dieselben interessierte. Auf Anregung derselben gelang es noch im Sommer 1868 den Verein für wissenschaftliche Pädagogik ins Leben zu rufen, der schon sein Name direkt darauf hinwies, mit derjenigen Arbeitsstätte für Pädagogik, die gerade den wissenschaftlichen Charakter ihrer Arbeit besonders scharf ausgeprägt hatte, in enge Beziehung zu treten. Da der Verein ein Jahrbuch herauszugeben beschlofs, so mufste es möglich werden, die Erfahrungen und Resultate des Nachdenkens, die im Seminar gewonnen wurden, zu sammeln und weiteren Kreisen zur Prüfung vorzulegen; zugleich war auch zu hoffen, dafs auf diese Weise die aus dem Seminar Ausscheidenden mit seinem Geiste in engerem Zusammenhange erhalten werden könnten. Jedenfalls war also die Möglichkeit offen erhalten, die Anstalt nachhaltig zu unterstützen.

Das innere Leben des Seminars war nach dem Berichte des Direktors auch in diesem Jahre erfreulich: das pädagogische Interesse regte sich in der Mitte der Praktikanten so lebhaft, dafs es endlich gelang, einen sog. Seelsorgerverein fest zu begründen, dessen Zustandekommen bisher immer gescheitert war. Die Mitglieder dieses Vereins hatten sich einzelnen Knaben (namentlich in Bezug auf deren Schularbeiten und auf ihren Charakter) auch aufserhalb der Schulzeit besonders anzunehmen, und man versprach sich davon eine ganz besondere Förderung dieser Knaben, wie eine Vertiefung des erzieherischen Interesses bei den beteiligten Praktikanten. Zum Schlusse seines Berichtes wiederholt der Direktor in dringender Weise den schon früher ausgesprochenen Wunsch, dafs für jede einzelne Klasse ein Oberlehrer angestellt werden möge. Zu Ostern 1869 hatte die Schule die ersten konfirmierten Knaben entlassen. Es waren 9 Knaben kon-

firmiert worden, darunter 8, die den Kursus der Übungsschule von Anfang an durchgemacht hatten. Trotzdem sie nun aber nicht die volle gesetzliche Schulzeit in der Schule hatten zubringen können, da sie ihr zu spät übergeben waren, so hatten sie, wie der Bericht hervorhebt, doch eine solche Selbständigkeit des Strebens und eine solche Grundlage für ihr Wissen und Können erlangt, dafs man mit gutem Vertrauen ihrer Zukunft entgegensehen durfte. Mit Ende des Schuljahres 1868—69 schied der bisherige Oberlehrer aus seinem Amte aus, und trat an seine Stelle mit einem Gehalte von 400 Thalern ein älteres Mitglied des Seminars, der Kandidat des höheren Schulamts *Otto Wilhelm Beyer* aus Kahla a. d. Saale, der bisher Privatlehrer in Wien gewesen war. Die Übungsschule wurde in diesem Schuljahre mit 47 Schülern eröffnet, die Zahl der Praktikanten betrug im Sommer 1869 20. Der Unterricht kam leidlich in Gang, auch die Gartenarbeiten wurden wieder aufgenommen, und zwar in einem Garten, den ein Freund der Übungsschule ihr zu diesem Zwecke unentgeltlich überlassen hatte. Die übliche Schulreise unternahm diesmal blofs die Oberklasse, und zwar unter Leitung des Oberlehrers nach Erfurt.

Durch den Mifserfolg, den der Übungsschulverein mit seinem Gesuche vom 29. Januar 1867 gehabt hatte, war derselbe jedoch keineswegs entmutigt worden; vielmehr sandte am 23. Oktober 1869 der Vorstand an das Kultusministerium und an die Ständeversammlung zwei nochmalige Gesuche um Unterstützung der Übungsschule ab; diesmal mit besserem Erfolge. Denn im November entschlofs sich die königliche Staatsregierung, den Ministerialschulrat Dr. *Bornemann* nach Leipzig zu senden mit dem Auftrage, die Schule und die Einrichtungen des Seminars eingehend zu prüfen und darüber an das Ministerium Bericht zu erstatten. Die daraufhin von Dr. *Bornemann* vorgenommene Prüfung erstreckte sich auf mehrere Tage, und der durch Objektivität ausgezeichnete Bericht sprach sich, obwohl sich der Verfasser ausdrücklich als Gegner

der in der Schule herrschenden Lehrmethode bekannte, doch in der günstigsten Weise über das Seminar und die Schule aus; ja er gab der letzteren, die von Anfang an nichts anderes als eine Elementarschule hatte sein sollen, sogar das Zeugnis einer mittleren Bürgerschule; darüber hinaus konnte mit dem Prädikat auf keinen Fall gegangen werden, da die Schule ja damals keinerlei fremdsprachlichen Unterricht hatte. Dieser Bericht wurde der Ständeversammlung vorgelegt, worauf beide Kammern nach dankenswerter Befürwortung durch die Herren Dr. jur. *Gensel* (in der zweiten Kammer) und Prof. Dr. *Heinze* (in der ersten Kammer) im Einverständnisse mit dem Ministerium einstimmig beschlossen, dem Seminar bis auf weiteres eine staatliche Unterstützung von jährlich 600 Thalern zu gewähren. Mit Gewährung dieser staatlichen Unterstützung konnte aber die Anstalt aus einem doppelten Grunde sehr zufrieden sein: einmal, weil ihr die Anerkennung durch die offiziellen Kreise überhaupt nicht gleichgiltig sein durfte und sie in diesem Falle um so mehr berechtigt war, darauf stolz zu sein, als sie anfänglich eine starke Strömung im Ministerium gegen sich gehabt hatte, sodann aber auch, weil nunmehr auf die Anstellung eines zweiten und dritten Oberlehrers — die vom Direktor ja schon längst als notwendig bezeichnet worden war — Bedacht genommen werden konnte. Von einer solchen Anstellung zweier weiterer Oberlehrer aber durften mehrfache Vorteile erhofft werden: es konnte nämlich nunmehr auf die Ausbildung der einzelnen Praktikanten mehr Aufmerksamkeit und Kraft verwandt werden, es konnten die Resultate des Unterrichts bedeutend verbessert werden, ferner war es jetzt möglich, das Seminar durch Einrichtung einer Gymnasialklasse zu vervollständigen, und endlich konnten auch für wissenschaftliche Verwertung der im Seminar gesammelten Erfahrungen mehr Arbeiter gewonnen werden. In letzterer Hinsicht ist zu erwähnen, dafs um diese Zeit bereits eine Revision sämtlicher Seminareinrichtungen behufs Fixierung des Be-

währten im Gange war. Die Anregung dazu hatte der Oberlehrer des Seminars gegeben, der in der Zeit, wo er Mitglied des Stoyschen Seminars in Jena gewesen war, eine solche Sammlung schätzen gelernt hatte. Es wurde ein Komitee eingesetzt, das auf Grund einer Vorlage des Oberlehrers und in steter Fühlung mit dem Direktor diese Zusammenstellung in Angriff nahm. Hand in Hand damit ging eine Spezialisierung des Lehrplans, die sowohl eine sorgfältigere Vorbereitung auf den Unterricht ermöglichen, als auch dem wissenschaftlichen Publikum bestimmte Anhaltspunkte für die Beurteilung des Seminars bieten sollte. Hierbei kam zu statten, dafs für die publizistische Vertretung der Bestrebungen des Seminars das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und die unter *Stoys* Leitung stehende Darmstädter Schulzeitung gewonnen worden war. Eine Erweiterung der Seminarthätigkeit, wie sie hier geplant war, erforderte aber natürlich auch erhöhte Aufwendungen, und der Kassierer des Übungsschulvereins sprach in seinem Verwaltungsberichte sogar die Befürchtung aus, dafs das Defizit, an dem die Kasse schon lange laborierte, sich unter diesen Umständen noch steigern würde, wenn es nicht gelingen sollte, dem Seminar neue Einnahmequellen zuzuführen. Er betonte aber gleichzeitig, dafs sich der Übungsschulverein jetzt um so mehr zu den gröfsten Anstrengungen verpflichtet fühle, je gegründetere Aussicht vorhanden sei, dem Unterrichtswesen mittelst des Seminars die wesentlichsten Dienste leisten zu können. Wie rege auch das Interesse des Publikums für die Anstalt um diese Zeit war, geht aus einem Anerbieten hervor, das ein warmer Freund der Anstalt damals dem Vorstande gemacht hatte. Er wollte nämlich ein Darlehen von 10000 Thalern zur Gründung eines industriellen Unternehmens hergeben, dessen Ertrag nach Abzug der landesüblichen Zinsen der Übungsschule und der Bewahranstalt zufliefsen solle. Da jedoch gewisse Garantieen für das Kapital und die Zinsen sowie bezüglich der Leitung des Unternehmens nötig waren und da

ferner die befragten Sachverständigen genügende Chancen für das Gelingen industrieller Unternehmungen nur im Grofsbetriebe derselben sahen und das obige Kapital dazu nicht für ausreichend hielten, so waren zur Zeit noch mancherlei Erörterungen im Gange, und namentlich war man bemüht, noch weitere Kapitalisten unter gleichen Bedingungen für den Zweck zu gewinnen. Vorgreifend soll hier hinzugefügt werden, dafs der Plan sich leider nicht hat verwirklichen lassen. Aber ohne Beispiel ist es nicht, einer gemeinnützigen Anstalt durch das Erträgnis industrieller Unternehmungen Hilfsquellen zuzuführen. Eine ähnliche Richtung verfolgen z. B. die Wernerschen Anstalten in Reutlingen, von denen übrigens *Ziller* selbst sehr hoch dachte.

Mit Beginn des Schuljahres 1870—71 wurden auf Grund der vom Staatsministerium an die Bewilligung der 600 Thaler Staatsunterstützung geknüpften Bedingungen ein zweiter und ein dritter Oberlehrer mit je 350 Thaler Jahresgehalt angestellt. Der eine von ihnen war der cand. theol. *Wilhelm Rein* aus Eisenach, der andere cand. theol. *Max Allihn* aus Halle, der Sohn eines Freundes von *Ziller*, des Prof. *Allihn* in Halle. Es schien also mit dem neuen Schuljahre für das Seminar eine neue glänzende Zeit anbrechen zu sollen. Allein zunächst kam die Sache doch etwas anders. Die Oberlehrer wurden nämlich mit Beginn der grofsen Ferien, zur Zeit, da die deutschen Heere die ersten grofsen Siege gegen Frankreich erfochten, von *Ziller* alle drei gleichzeitig — ihres Dienstes entlassen. *Ziller* selbst äufsert sich darüber in seinem Jahresbericht folgendermafsen: »Grofse Zeiten, wie die gegenwärtigen, üben natürlich immer einen störenden und besonders einen zerstreuenden, ableitenden Einflufs auf den gewöhnlichen Gang der Universitätsstudien aus. Im stärksten Mafse mufs sich das bei einer Anstalt, wie es ein mit Übungsschulabteilungen verbundenes Seminar ist, äufsern, und das hat auch das Zerwürfnis mit den Oberlehrern des Seminars bewiesen, welches jetzt glücklicherweise nach

allen Seiten hin zum Abschlufs gelangt ist.« Der Verwaltungsbericht dieses Jahres aber berührt das Vorkommnis mit folgenden Worten: »Kaum hatten .... das Seminar und die Schule die gebotene breitere Basis ihrer Thätigkeit betreten, als der Krieg ausbrach und nicht nur eine Anzahl von Praktikanten uns entzog, sondern auch Differenzen mit den Oberlehrern herbeiführte, infolge deren die letzteren sämtlich gegen Mitte August abgingen.« »Abgingen« sagt der Bericht. Man sieht, dafs in dem einen Bericht nur ungenügende, in dem andern gar keine Gründe für diese Entlassung angegeben werden. Demgegenüber soll hier angegeben werden, wie es sich eigentlich zugetragen hatte.

Schon vor Ostern 1870 hatte *Ziller* aus den tüchtigsten Köpfen des Seminars — und gerade damals war viel Einsicht und Fleifs unter den Praktikanten vertreten — unter dem Namen Presbyterium eine Art wissenschaftlichen Beirats für die Schulpraxis des Seminars gebildet und gedachte demselben in Zukunft die wichtigsten theoretischen Fragen zur Vorbereitung zu übergeben. Er wurde dabei von der ganz richtigen Auffassung geleitet, dafs die theoretischen Bedürfnisse des Seminars mehr gepflegt werden müfsten, als bisher. Die erste Arbeit dieses Presbyteriums war die schon erwähnte Zusammenstellung der Seminareinrichtungen nach einer Vorlage *Beyers*. Bei Beginn des Sommersemesters wurde die Arbeit für die Praktikanten zur Kenntnisnahme und Kritik im Lehrerzimmer ausgelegt und dann zu Anfang des Winters herausgegeben unter dem Titel: »Vademecum für die Praktikanten des Pädagogischen Seminars zu Leipzig. Herausgegeben von mehreren älteren Praktikanten. Leipzig, Verlag für erziehenden Unterricht (G. Ad. Gräbner). 1870.« Es bildet die Grundlage des »Seminarbuchs«, das im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, VI, S. 99—274 zum Abdrucke gelangt ist. Dieses »Seminarbuch« ist allerdings unter *Zillers* Händen eine eigene und sehr respektable wissenschaftlich-methodische Arbeit ge-

worden. Mag es nun aber auch noch so hoch über dem Vademecum stehen, so hatte das Presbyterium durch Zusammenstellung des letzteren doch wenigstens gezeigt, dafs es arbeiten konnte und wollte. Dafs nun bei solchen Aufgaben, wie sie gerade das Presbyterium leisten sollte und wie ihm im Laufe des Sommersemesters noch mehrere übertragen wurden, die wissenschaftliche Selbständigkeit seiner einzelnen Mitglieder sich immer mehr herausbildete und sich bisweilen auch gegen die Ansichten des Direktors, trotz aller Verehrung, die er ganz allgemein und verdientermafsen genofs, zu behaupten suchte, darf doch nicht Wunder nehmen. Es soll dabei auch zugegeben werden, dafs gerade *ein* Mitglied des Presbyteriums öfters auch in Fällen opponierte, wo die Opposition sachlich nicht ganz begründet war. Der Direktor aber sah in *jeder* Opposition eine unberechtigte Auflehnung gegen seine Autorität, und da namentlich die drei Oberlehrer schon in der am 3. Osterfeiertage 1870 abgehaltenen Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik durch Äufserung einer selbständigen Meinung seine Unzufriedenheit erregt hatten und diese Unzufriedenheit sich bei ihm, nachdem er nun einmal mifstrauisch geworden war, durch den Verlauf der Presbyterialsitzungen des Sommersemesters nur noch gesteigert hatte, so löste er in der letzten Konferenz des Sommersemesters das Presbyterium kurzerhand auf, und wenige Tage darauf erhielten, wie schon erwähnt, sämtliche drei Oberlehrer gleichzeitig ihre Entlassung. Mit dieser Auflösung des Presbyteriums wurden aber viele Hoffnungen begraben. Es war ja doch nicht anders möglich, als dafs die Praktikanten des Seminars, sobald sie Lehrer an der Übungsschule wurden, sich jeder selbständigen Auffassung gegenüber dem Lehrplan zunächst begeben mufsten: sie hatten eine völlig gebundene Marschroute vor sich, denn wenn die Arbeit der Schule nicht fortwährend den schädlichsten Erschütterungen ausgesetzt bleiben sollte, so mufsten sie sich dem Lehrplane der Schule und der methodischen Behandlung der einzelnen

Lehrstoffe desselben zunächst schlankweg unterwerfen. — Andererseits aber war das Seminar ja doch eine **akademische** Anstalt, zu deren Wesen es gehört, dafs sie die Geister nicht durch die Autorität der Person, sondern nur durch die der Gründe darf beherrschen wollen. Es mufsten also auch die Zweifel und Bedenken der Praktikanten, ja vielleicht ihre grundsätzliche Leugnung der Prinzipien des Seminars eine Stätte finden, wo sie frei zur Aussprache und Erörterung gelangen konnten. Eine solche Freistätte hatten nun gerade diejenigen, die am begeistertsten sich an den Arbeiten des Seminars beteiligten, im Presbyterium zu finden gehofft — und es ist daher begreiflich, dafs bei der Wendung, welches die Sache durch die Auflösung des Presbyteriums genommen hatte, das Bedauern unter ihnen grofs war.

An die Stelle der entlassenen drei Oberlehrer traten für das Wintersemester der Schulamtskandidat *Adalbert Weber* aus Kaisheim in Bayern und der cand. philol. *Johannes Quaas* aus Altenburg. Man behalf sich also zunächst nur mit zwei Oberlehrern, und zwar aus zwei Gründen: Einmal der Ersparnis wegen; denn der Rat der Stadt Leipzig hatte den jährlichen Zuschufs von 100 Thalern leider nicht, wie erwartet worden war, erhöht, und die Stadtverordneten waren von ihrem früheren Beschlusse, die Erhöhung zu bewilligen, abgegangen und dem Beschlusse des Rates beigetreten, wobei auch noch spitze Reden zu hören gewesen waren. Andererseits aber behalf man sich vorzüglich in der Hoffnung darauf, dafs es vielleicht gelingen werde, an dem zu Ostern eintretenden Inspektor der mit der Übungsschule verbundenen Bewahranstalt nach dem Wunsche des Kassierers einen dritten Oberlehrer zu gewinnen. Da der Oberlehrer nur zwei waren, so wurden sie natürlich durch die Schule sehr in Anspruch genommen; dies war wohl auch der Grund, warum die Weihnachtsbescherung diesmal ausfiel. An den Direktor aber trat in diesem Wintersemester eine ehrenvolle Aufforderung heran: er erhielt eine Einladung zu den Be-

ratungen, die im Unterrichtsministerium zu Wien über die Einrichtung pädagogischer Seminare an den österreichischen Universitäten gepflogen werden sollten. Diese Einladung nahm er bereitwillig an, und zwar in der Hoffnung, dafs zu gunsten akademischer Seminarübungsschulen, wie es die seinige war, etwas erreicht werden könnte, zumal noch einige andere Freunde derselben, nämlich Prof. *Stoy* aus Heidelberg und Privatdozent Dr. *Vogt* aus Wien, hinzugezogen waren. Aber diese Hoffnung erfüllte sich leider nicht: noch jetzt existiert in Deutschland und in Deutsch-Österreich nur eine einzige akademische Seminarübungsschule, die wirklich diesen Namen verdient, nämlich eine Übungsschule mit der aus dem Begriffe der akademischen Lehrfreiheit folgenden uneingeschränkten Autonomie des Lehrplans.

Der Verwaltungsbericht über das Schuljahr 1870—71 betont, dafs im nächsten Schuljahre die Ausgaben wohl beträchtlich steigen würden, will aber gleichwohl die Hoffnung auf eine gesunde Budgetierung nicht fallen lassen; habe man den schwierigsten Verhältnissen die Stirne geboten, so werde man wohl auch mit dem erhofften allgemeinen Eintritt günstigerer Zeiten gröfsere Teilnahme für die Bestrebungen des Seminars erwarten können.

Mit Beginn des Schuljahres 1871—72 schied Oberlehrer *Weber*, der während der Zeit seines Doktorexamens durch den Kandidaten des höheren Schulamts *Christian Bahnert* aus Löfsnitz vertreten worden war, aus seinem Amte aus, und an seine Stelle trat ein älteres Mitglied des Seminars, der Inspektor der Bewahranstalt *Moritz Ramshorn* aus Eisenberg (Sachsen-Altenburg). Aus der Elite der zweiten Klasse wurde von dieser Zeit an eine Gymnasialabteilung gebildet und der Leitung des seitherigen Oberlehrers *Johannes Quaas* überwiesen. Auch ein dritter Oberlehrer wurde nun wieder angestellt, und zwar in dem cand. philol. *Reinhold Quaas* aus Leipzig. Die Arbeit des Seminars ging jetzt wieder normal vor sich, nur dafs der Direktor am Schlusse des Schuljahres

klagt, die Oberlehrer hätten mit mehr Stunden belastet werden müssen, als wünschenswert gewesen wäre. Die Sommerreise wurde gemacht. Michaelis 1871 mufste das Seminar seine Räume abermals wechseln, und zwar konnte es dieselben nicht einmal näher an der Universität wählen, sondern mufste sich entschliefsen, ein noch ferner gelegenes Lokal (Elisenstrafse 24a, I) zu ermieten; es hatte hier allerdings den Vorteil, dafs ein für Schulzwecke geeigneter Garten sich dicht am Hause befand. Aber die weite Entfernung der Übungsschule von der Universität war für die Entwickelung des Seminars doch recht ungünstig. Die Zahl der Mitglieder des Seminars war seit einigen Semestern ohnehin im Rückgang begriffen, da das Seminar ihnen nicht dieselben äufseren Vorteile bieten konnte, durch welche andere derartige Anstalten immer neuen Zuzug anlockten und da auch schon das seither benutzte Lokal (in der Nürnberger Strafse) ziemlich weit von der Universität entfernt gewesen war. Trotzdem liefs der Vorstand den Mut nicht sinken. Die Schule hob sich unverkennbar, zumal für die Beobachtung der äufseren Ordnung eine engere Verbindung mit dem Elternhause durch den Inspektor der Bewahranstalt hergestellt war. Der Direktor konnte sich auch den einzelnen Praktikanten mehr widmen als früher. Die sorgfältige Sammlung und schriftliche Fixierung aller bei der Seminararbeit sich darbietenden Erfahrungen wurden fortgesetzt, und der wissenschaftliche Aufbau eines allgemeinen Unterrichtsplans wurde auch in diesem Jahre durch litterarische Arbeiten und Lehrmittel von früheren Praktikanten sehr gefördert. In dieses Jahr fällt auch die höchst erfreuliche Zuwendung eines Legates von 1000 Thalern an die Übungsschule. Die Stifterin war Frl. *Mathilde Schumann,* ein langjähriges Mitglied des Übungsschulvereins, die im September 1871 gestorben war.

Mit dem Beginne des Schuljahres 1872—73 traten für die beiden ausscheidenden Oberlehrer *Quaas* die Kandidaten der Theologie *Carl Schmidt* aus Grofsbreitenbach

und *Viktor Günther* aus Löfsnitz bei Schneeberg als neue Oberlehrer ein. Der Direktor brachte bei ihrer Wahl zum erstenmale den Grundsatz zur Anwendung, dafs von jetzt ab nur solche Mitglieder des Seminars zu Oberlehrern gewählt werden sollten, die einen vollständigen philosophischen Kursus durchgemacht hatten oder sich doch wenigstens verpflichteten, ihn durchzumachen: es hatte sich das als unerläfslich zum richtigen Verständnis des Lehrgangs und zum genauen Eingreifen in denselben herausgestellt. Auch sollten den Oberlehrern von jetzt ab nicht mehr einzelne Klassen, sondern möglichst einzelne Hauptfächer zugewiesen werden, teils zu ihrer eigenen Erleichterung, teils aber auch, um den Unterricht noch mehr zu heben. In dieses Jahr fällt eine Abänderung der Statuten des Übungsschulvereins, die sich nötig gemacht hatte, damit der Verein das Schumannsche Legat antreten konnte: es handelte sich dabei um die Erwerbung der juristischen Persönlichkeit für den Verein. Die Abänderung bestand im wesentlichen nur in der Zufügung von zwei neuen Paragraphen, eines § 1, der aussprach, dafs der Verein unter dem Namen Übungsschulverein die Rechte einer juristischen Person ausübt und seinen Sitz in Leipzig hat, und eines § 7, der den Geschäftskreis der einzelnen Vorstandsmitglieder regelt. Die übrigen geringfügigen Änderungen ergaben sich aus den gesetzlichen Bestimmungen, die eine juristische Person bei Bekanntmachungen zu beachten hat. Die Rechte der juristischen Person erhielt der Verein am 10. September 1872. Der Jahresbericht des Direktors über das Schuljahr hebt hervor, dafs in der Mitte des Seminars vielleicht noch niemals früher theoretische Studien, die teils unmittelbar, teils mittelbar den pädagogischen Interessen dienten, in solcher Ausdehnung und Allgemeinheit gepflegt worden seien. Dies habe zur Folge, dafs für das sog. Theoretikum jetzt alle Anregung aus der Mitte des Seminars incl. seiner älteren Mitglieder selbst kämen. Von der Schule wird bemerkt, dafs sie sich unverkennbar gehoben habe und

in erfreulicher Weise fortschreite. Nur die sog. Gymnasialklasse, die allerdings auch nicht das rechte Schülermaterial enthalte, entspreche noch nicht den Anforderungen des Direktors, schon deshalb nicht, weil die Tradition der Methode noch nicht fest genug geworden sei. Doch werde die Herausgabe des Seminarbuchs, die für das Jahr 1873 beabsichtigt sei, hier auf jeden Fall günstig wirken. Die übliche Weihnachtsbescherung hatte stattgefunden, und von dem Ertrage des zu diesem Zwecke veranstalteten Konzertes hoffte man auch noch die Kosten der Reisen des nächsten Jahres bestreiten zu können. Als unangenehm wird der drohende Verlust des bisher von der Schule benutzten, in unmittelbarer Nähe der Schule gelegenen Gartens bezeichnet, der schon für die Zwischenviertelstunden gar nicht zu ersetzen sei. Der Bericht fährt dann fort: »Eine Schule wie die unsrige, die bereits 11 Jahre bestanden und dadurch die Zweckmäfsigkeit ihres Bestehens zur Genüge dargethan hat, sollte eigentlich solcher Not überhoben sein, am ersten freilich der drückendsten Wohnungsnot, die auch die Verwaltungsgeschäfte dessen, der bei uns den bescheidenen Titel Kassierer führt, in einer Weise erhöht und erschwert, dafs es kein Wunder wäre, wenn sich eines Tages gar niemand mehr fände, der sie trotz aller Liebe zur Sache übernehmen möchte oder könnte, und wenn auch mir dadurch die Fortführung der Schule zur Unmöglichkeit gemacht würde. *T. Z.*« Auch der Verwaltungsbericht betont, wie das Streben der Verwaltung unablässig dahin gerichtet sei, ein geeignetes Grundstück entweder selbst in Besitz oder doch wenigstens für die Dauer in Miete zu erhalten, und zwar schon deshalb, weil aufserordentlich wenig Räumlichkeiten vorhanden seien, die den pädagogischen und ärztlichen Anforderungen an Schullokale einigermafsen genügten, noch ganz abgesehen davon, dafs es bei der allgemeinen Wohnungsnot aufserordentlich schwer halte, jemanden zu finden, der geneigt wäre, ohne unverhältnismäfsig hohe Miete eine Schule in sein Haus aufzunehmen.

Das Sommersemester 1873 begann insofern mit ganz ausnahmsweisen Verhältnissen, als der Direktor eine Badereise nötig hatte, die sich bis in den Anfang der Sommerferien hinein erstreckte; doch litt dank der Umsicht und Energie des Oberlehrers *Schmidt* die Schul- und Seminararbeit keine wesentliche Unterbrechung: es konnten selbst die Donnerstagspraktika und die Sonnabendskonferenzen abgehalten werden, und der Direktor brauchte das nur durch wöchentliche Briefe auf Grund ausführlicher Seminar- und Schulberichte zu unterstützen. Auch die Schulreisen fanden statt, und zwar die der Unterklasse nach Merseburg, die der beiden Oberklassen nach Zwickau. Von den Oberlehrern waren *Ramshorn* und *Günther* schon bei Beginn des Sommersemesters, *Schmidt* dagegen vor dem Wintersemester ausgetreten; denn unter der Ungunst der damaligen Verhältnisse behielt die Schule ihre Oberlehrer leider nicht länger, als bis sie glaubten, ihre pädagogische Universitätsbildung abgeschlossen zu haben, und das Seminar mufste daher fast nur mit neuen Kräften arbeiten. An Stelle der abgegangenen Oberlehrer traten die Siebenbürgen cand. phil. *Albert Bielz* aus Mediasch und cand. phil. *Eduard Morres* aus Kronstadt, sowie der cand. theol. *Julius Freund* aus Wasungen. Das kaum erschienene »Seminarbuch« erwies sich schon in diesem Jahre sehr nützlich, insofern nun allen Mitgliedern die Normen für die Übungsschule, besonders in Bezug auf Lehrplan und Methodik, gedruckt in die Hand gegeben werden konnten. Im Verwaltungsbericht dieses Jahres wird betont, dafs, falls sich die Einnahmen nicht wesentlich erhöhen sollten, in kurzer Zeit der Rest des Vermögens — das bei den immerwährenden Defiziten schon seit längerer Zeit hatte angegriffen werden müssen — vollends aufgebraucht und der Fortbestand des Seminars und der Übungsschule in Frage gestellt sein werde, und das zu einer Zeit, wo sich die Überzeugung von der Notwendigkeit derartiger Anstalten bedeutend verbreitet habe.

Das Sommersemester 1874 war von den Lehrern der Übungsschule schon längst begonnen worden, ehe die Universität es ihrerseits offiziell eröffnete. Das kam daher, weil nur wenige Mitglieder des Seminars während der akademischen Osterferien von Leipzig abwesend waren, so dafs das Seminar seine Thätigkeit im Theoretikum, Praktikum und der Konferenz auch während der Ferien fast unbehindert fortsetzen konnte; und dafs es dies that, zeugte unverkennbar von der Begeisterung, mit der die jungen Leute arbeiteten. Seit Ostern 1874 wurde auch französischer Sprachunterricht in der Übungsschule erteilt, zunächst allerdings nur einem einzigen Schüler. Als Oberlehrer trat im Juli 1874 der cand. theol. *Ernst Thrändorf* aus Gera an Stelle des seitherigen Oberlehrers *Freund* ein. Auch am Schlusse des Sommersemesters konnte aus gleichem Grunde wie am Anfange des Semesters eine Verlängerung der Schularbeit in die Ferien hinein stattfinden. In den Herbstferien machte die Übungsschule in zwei Abteilungen die übliche Schulreise, und zwar gingen die Kinder des 8. Schuljahrs am rechten Saalufer hinauf nach Saalfeld, von da durch das Schwarzathal nach Paulinzella und auf dem linken Saalufer zurück, die Kinder des 5. Schuljahrs dagegen nach Grimma und Wurzen. Michaelis 1874 wurde eine neue Gymnasialklasse eröffnet. In das Wintersemester 1874 fällt wieder ein Konzert zum Besten einer Weihnachtsbescherung. Im Theoretikum wurde während des Wintersemesters rüstig am Ausbau des Lehrplans gearbeitet durch Nachträge zum Seminarbuche. In den Anfang des Jahres 1875 fällt ein Ereignis, das den Direktor aufs schmerzlichste berührte: am 12. Januar 1875 wurde ihm seine treue Gattin durch den Tod entrissen, und damit starb auch dem Seminar eine treue Gönnerin und teilnehmende Freundin. Das Seminar feierte ihr Andenken durch einen Trauergottesdienst.

Mit dem April 1875 trat an Stelle des seitherigen Oberlehrers *Bielz* Dr. *Edward E. Scheib* aus Baltimore als Oberlehrer. Im Sommer 1875 gingen die Wogen in

denjenigen Kreisen, die sich für Seminar und Übungsschule interessierten, besonders hoch; denn die ganze Existenz des Seminars war wieder einmal in Frage gestellt, und zwar diesmal ernstlicher denn je. Das war aber so gekommen: Durchdrungen von der Überzeugung, der er schon im vorigen Berichte Ausdruck gegeben hatte, dafs Anstalten, wie das Zillersche Seminar, mehr denn je zur Notwendigkeit geworden seien, und angesichts der gesteigerten Benutzung des Seminars, sowie der Begeisterung der Praktikanten, glaubte der Vorstand das Äufserste aufbieten zu müssen, um die Anstalt nicht nur zu erhalten, sondern auch zu vervollkommnen und für einen gröfseren Kreis von Studierenden nutzbar zu machen. Er suchte daher einerseits neue Mitglieder zu gewinnen, auch unter den früheren Praktikanten des Seminars, andererseits setzte er es beim Vorstande des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik durch, dafs dieser einstimmig beschlofs, die Anstalt je nach seinen Kräften zu unterstützen, vor allem aber suchte er beim Kultusministerium eine Erhöhung des Staatszuschusses für das Seminar zu erreichen. Der erste Schritt zu diesem Ziele war, dafs ein einflufsreiches Mitglied des Ausschusses, Herr Dr. *Gensel*, dem Geheimrat Dr. *Bornemann,* vortragendem Rate im Kultusministerium, die Sachlage mündlich darstellte und ihn fragte, ob und wieweit eine Bitte um gröfsere Unterstützung, insbesondere zunächst um Gewährung eines Lokals für die Vereinszwecke, Aussicht auf Erfolg haben werde. Die Antwort lautete dahin, man sehe von seiten des Kultusministeriums recht wohl die Notwendigkeit ein, die Anstalt in umfassenderer Weise als bisher zu unterstützen, könne aber, da es in den Universitätsgebäuden gänzlich an Lokalen fehle, die für die Zwecke der Seminarschule geeignet seien, dem Vereine ein solches nicht zur Verfügung stellen, und es möge also der Verein anderweitige Vorschläge machen. Daraufhin versuchte der Vorstand zunächst, neue Gönner zu gewinnen, und dies hatte den Erfolg, dafs ihm Aussicht gemacht wurde, ein Areal

gratis zu erhalten; allein nach längeren Erörterungen ergab sich, dafs das fragliche Areal nicht passend war, weil es zu weit von der Stadt entfernt lag und auch nicht die erforderliche Gröfse hatte. Die weiteren Erörterungen aber brachten die Wahrscheinlichkeit, dafs zwei an der Hospitalstrafse, also nahe genug an der Universität, gelegene, der Stadt gehörige Plätze verkäuflich sein würden. Nunmehr richtete der Kassierer des Übungsschulvereins unterm 1. März 1875 im Einvernehmen mit *Ziller* an den Geheimrat *Bornemann* ein Schreiben, worin er unter Bezugnahme auf die Unterredung, die *Bornemann* mit *Gensel* gehabt hatte, folgende Einrichtungen für das Seminar als unerläfslich bezeichnete: 1. ein dem Schulgesetze, beziehentlich den betreffenden Verordnungen entsprechendes, nicht weiter als 10 Minuten vom Augusteum entferntes Lokal (dessen Räume und Gröfsenverhältnisse genau spezialisiert wurden). 2. Einen unmittelbar daran stofsenden Garten bez. Spielplatz (dessen Gröfse ebenfalls genau angegeben war). 3. Anschaffung neuer Subsellien und Anschauungsmittel. 4. Anstellung eines Vizedirektors. 5. Gewährung von Stipendien für hervorragende schriftliche Leistungen der Praktikanten. Er berechnete, dafs diese Einrichtungen zum jetzigen Etat einen jährlichen Zuschufs von etwas über 6000 M erfordern würden und schlug vor, das Ministerium solle — vorausgesetzt, dafs es überhaupt die Anstalt in so ausgedehntem Mafse unterstützen wolle — dem Übungsschulvereine zum Behufe selbständiger Erwerbung und Bebauung eines geeigneten Platzes gegen 4 pCt. Zinsen und hypothekarische Sicherheit an dem Grundstücke ein Kapital von etwa 60000 M in der Weise vorstrecken, dafs der Übungsschulverein dasselbe nach Mafsgabe vorhandener Mittel allmählich tilgen könne, und es solle weiter statt der bisherigen 1800 M zur Unterhaltung der Übungsschule einen jährlichen Zuschufs von 7100 M zahlen. Die Frage, ob dem Staate die Verausgabung so hoher Beträge für die Anstalt angesonnen werden dürfe, zumal die Anstalt ganz ohne

Konkurrenz der Staatsbehörden verwaltet werde, glaubte das Schreiben aus folgenden Gründen bejahen zu sollen.

1. Die Anstalt dient akademischen Zwecken, kommt (wie in einem von *Bornemann* selbst erstatteten Gutachten schon im Jahre 1869 anerkannt war) einem Bedürfnisse vieler Studierenden entgegen, und es wäre daher ihr Eingehen als ein Verlust für dieselben anzusehen.

2. Da die Frequenz der Universität seit Abfassung jenes Gutachtens die doppelte Höhe erreicht hat, so ist natürlich auch die Zahl derjenigen Studierenden gewachsen, deren Interessen die Anstalt Rechnung trägt.

3. Zu der oben genannten Zeit hatte die Schule nur drei Volksschulklassen, und es konnte daher ihr praktischer Nutzen damals vorwiegend nur dem einfachen Volksschulunterrichte zu gute kommen. Nachdem jedoch bereits seit Ostern 1871 eine Gymnasialabteilung und neuerdings aufserdem eine Selekta für französischen Unterricht eingerichtet worden ist, befriedigt die Anstalt auch das Bedürfnis eines andern Kreises von Studierenden.

4. Das Hohe Ministerium würde also, falls das Seminar und die Schule einginge, sich kaum der Notwendigkeit entschlagen können, einen Ersatz für diese Einrichtungen zu schaffen, der, nach dem Etat der königlichen Seminare berechnet, jedenfalls einen weit gröfseren Aufwand als 7100 M erheischen würde.

5. Da nun aber mit Bestimmtheit anzunehmen ist, dafs die Frequenz des Zillerschen Seminars sich mit Hilfe der proponierten Einrichtungen erheblich steigern wird — zumal wenn der Schein von Antagonismus, der zwischen das Zillersche und die königlichen Seminare sich leider eingedrängt hat und thatsächlich viele Studierende vom öffentlichen Eintritte in das erstere abhält, durch Beteiligung des Herrn Professor *Ziller* an der Abnahme akademischer Prüfungen beseitigt würde —, und da die angeführten Einrichtungen in der That auch eine solche Frequenz zuliefsen, ohne dafs der Förderung der einzelnen Seminarmitglieder im mindesten Abbruch geschehen

[redacted]

müſste: so würden die durchschnittlichen Kosten für ein Mitglied, die sich bei 30 derselben auf nur etwa 230 M beziffern, sich noch um bedeutendes ermäſsigen.

Das Schreiben sieht es schlieſslich, indem es unter Anführung guter Gründe die Unzweckmäſsigkeit einer vollständigen Übernahme der Anstalt in die Verwaltung des Staates betont, als selbstverständlich an, daſs der Eintritt einer so groſsen Staatsunterstützung zum mindesten eine Teilnahme des Staates an der Aufsicht über die Verwaltung zur Folge haben müſste.

Der Verfasser hatte das Schreiben mit der besonderen Bitte begleitet, dasselbe eventuell an das Kultusministerium gelangen zu lassen. Der Empfänger entsprach dieser Bitte und hatte auch die Absicht, die Petition zu befürworten; da muſste er hören, daſs inzwischen *Ziller* bereits selbst an den Kultusminister geschrieben und für den Fall, daſs ihm gewisse, auf seine persönliche Stellung sowie andere auf das Seminar und die Übungsschule bezügliche Forderungen nicht bewilligt werden könnten, die Auflösung des Seminars und der Übungsschule unter Verzicht auf den Staatszuschuſs angezeigt hatte. Und als ihm keine zustimmende Antwort aus Dresden zu teil geworden war, hatte er auch den Seminarmitgliedern angezeigt, daſs das Seminar aufgelöst werde. Infolgedessen bestürmten die letzteren den Kassierer des Übungsschulvereins mit Bitten, alles aufzubieten, um das Seminar und die Schule zu erhalten; sie trugen ferner sowohl dem Rektor der Universität, als auch dem Dekan der philosophischen Fakultät die Sache vor und erhielten von beiden Herren die Zusicherung ihrer Bereitwilligkeit, im Falle der Befragung die Gewährung der Bitten beim Ministerium angelegentlichst zu befürworten. Zur selben Zeit, als der Gräbnersche Brief an Geheimrat *Bornemann* abgesandt wurde, lieſsen aber auch die Seminarmitglieder eine Petition an das Ministerium abgehen. In dieser Petition führten sie aus, wie einerseits der Übungsschulverein nicht mehr im stande sei, die Kosten für Unterhaltung der Übungsschule

aufzubringen und auch Professor *Ziller* die Menge der mit der Leitung des Seminars verbundenen Arbeiten nicht mehr zu bewältigen vermöge, da er bei dem fortwährenden Wechsel der Oberlehrer mit jedem neuen Oberlehrer von vorne anfangen müsse, wie aber andererseits das Seminar als eines der blühendsten akademischen Institute bezeichnet werden müsse, das gleichzeitig weder durch das königliche pädagogische Seminar, noch durch das katechetische Privatseminar ersetzt werden könne, schon aus dem Grunde nicht, weil beide keine eigene Übungsschule besäfsen. Sie knüpften daran die Bitte, das Ministerium möge doch Schritte thun, das Fortbestehen des akademisch-pädagogischen Seminars zu sichern.

Bornemanns Antwort auf das Schreiben *Gräbners* lief am 8. März ein. Sie wies auf die Schwierigkeiten hin, die einer Förderung der Angelegenheit durch *Zillers* Vorgehen erwachsen waren, meldete aber zugleich, dafs von Dresden aus zwei Sachverständige beauftragt werden sollten, sämtliche schulische Fragen und die Frage nach Bedürfnis und Ausführbarkeit der von *Gräbner* als unerläfslich bezeichneten Einrichtungen zu erwägen und gutachtlich darüber zu berichten.

Dies liefs nun zwar wenig Hoffnung auf Erfüllung aller geltend gemachten Wünsche. Auch hatte sich eine am 14. März vom Seminar entsandte Deputation keiner günstigen Aufnahme beim Kultusminister zu erfreuen; denn Se. Excellenz begnügte sich darauf hinzuweisen, dafs er die Professoren *Masius*, Mitdirektor des königlichen pädagogischen Seminars, und *Hofmann*, Direktor des katechetischen Seminars, mit der Begutachtung der Frage beauftragt habe und dafs es von dieser Begutachtung abhänge, ob er Herrn Professor *Ziller* zur Fortsetzung seiner Seminarthätigkeit einladen werde oder nicht. Wohl aber sprachen sich vier Schulräte des Ministeriums dahin aus, dafs gegründete Aussicht auf Forterhaltung der Anstalt vorhanden sei; insbesondere wurde von einem der Herren unter besonderer Anerkennung der Vorzüge des Herrn

Professor *Ziller* darauf hingewiesen, dafs zwar das Ministerium ohne den Landtag eine solche Summe nicht gewähren könne, dafs aber mittelst des Dispositionsfonds die hauptsächlicheren Forderungen vorläufig erfüllt und der Unterbrechung der Zillerschen Seminarthätigkeit vorgebeugt werden könne. Mit solchen erfreulichen Aussichten zurückgekehrt, begab sich die Deputation am 16. März zu den Professoren *Masius* und *Hofmann*, um auch ihnen die Angelegenheit ans Herz zu legen. Beide stellten in Abrede, von einem Auftrage zur Begutachtung der Übungsschulfrage etwas zu wissen, versprachen aber, sich, wenn ein solcher Auftrag an sie gelange, von der Sache genau zu unterrichten. Professor *Hofmann* bekannte, dafs er die Übungsschule noch gar nicht kenne. Professor *Masius* aber, der bei dieser Gelegenheit die Mitteilung machte, dafs er bereits 1870 für die Bewilligung des Staatszuschusses eingetreten sei, sprach sich weiter dahin aus, dafs er sich nach Empfang des Auftrags mit seinem Kollegen *Ziller* ins Einvernehmen setzen werde.

Um nun jeden Zweifel zu beseitigen, der bezüglich seines ersten Schreibens an den Minister entstanden sein konnte, reichte *Ziller* hierauf noch eine besondere Erklärung ein, dahin gehend, dafs er sehr gern zur Fortführung der Anstalt bereit sei, wenn die teils von ihm selbst, teils vom Kassierer des Übungsschulvereins gestellten Bedingungen erfüllt würden.

Inmittelst gab sich aus den Kreisen der früheren Praktikanten eine aufserordentlich rege Teilnahme an dem Schicksale der Anstalt kund, der sie, wie viele aussprachen, so bedeutende Anregung und Förderung verdankten. Es wurde eine dementsprechende Erklärung in Umlauf gesetzt, zu dem Zwecke, etwaigen Petitionen an das Ministerium und den Landtag beigefügt zu werden.

So schien denn die Angelegenheit im besten Gleise zu sein, und auch der Vorstand des Übungsschulvereins hoffte auf eine günstige Lösung, was schon daraus hervorgeht, dafs er die Aufnahme neuer Schüler für eine Ostern zu

errichtende Elementarklasse ins Werk setzte. Inzwischen verging eine Woche nach der andern, ohne dafs zu der vom Minister zugesicherten Begutachtung irgend welche Schritte geschahen. Da nun auch seitens des Ministeriums eine schriftliche Antwort nicht erfolgte, entschlofs sich angesichts des Umstandes, dafs *Ziller* vor Eingang der Entscheidung nicht zur verantwortlichen Weiterführung der Anstalt zu bestimmen war, der Kassierer des Übungsschulvereins, eine Anfrage nach Dresden zu richten. Daraufhin traf am 9. April endlich die Entscheidung des Ministeriums ein. Sie lautete dahin, dafs, so gern das Ministerium auch geneigt wäre, den bisherigen nicht unerheblichen Zuschufs zur Unterhaltung des Zillerschen Seminars auch ferner zu gewähren, doch nicht nur eine Erhöhung im Laufe der Finanzperiode vollständig unthunlich sei, sondern es sich auch nicht in der Lage befinde, für dieses Institut so grofse Opfer zu bringen, beziehentlich von der im Laufe dieses Jahres zusammentretenden Ständeversammlung zu postulieren, wie solche nach den neuerlichen Anträgen und den vom Vorstand des Übungsschulvereins gegebenen Unterlagen sich nötig machen würden, um die Anstalt fortzuerhalten und den Vorstand zu deren Fortführung zu bestimmen. Das Ministerium sehe sich daher zu seinem Bedauern aufser stande, auf die an dasselbe in dieser Richtung gestellten Anträge eine beifällige Entschliefsung fassen zu können.

Da diese Entscheidung nicht für alle Zeiten die Hoffnung abschnitt, die Wünsche des Vereins erfüllt zu sehen, auch *Ziller* von den Seminarmitgliedern dringend gebeten wurde, das Seminar nicht aufzugeben und da endlich vielfach Stimmen laut wurden, welche die Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder — die durch den Schlufs der Schule ihre Endschaft hätte finden müssen — erhalten zu sehen wünschten, so richtete *Ziller* in Übereinstimmung mit dem Kassierer des Vereins an den Dezernenten des Ministeriums unterm 11. April eine neue Eingabe des Inhalts, dafs er zwar auch jetzt noch die von

dem Kassierer dargelegten Einrichtungen als notwendige bezeichnen und dringend befürworten müsse, dafs er indes angesichts des Drängens der Seminarmitglieder zur Fortführung des Seminars und der Schule bereit sei, wenn ihm von seiten des Hohen Kultusministeriums wenigstens die Aussicht eröffnet werde, dafs

1. ihm abgesehen von einigen persönlichen Wünschen die Summe von 400 M jährlich zur Prämiierung hervorragender schriftlicher Leistungen für die Zwecke des Schulunterrichts gewährt und

2. dem Übungsschulvereine neben den bisherigen 1800 M ein weiterer, zur Beseitigung des jährlichen Defizits notwendiger Zuschufs von 1200 M gezahlt werden solle.

Auf diesen Brief erhielt aber nicht *Ziller,* sondern der Kassierer des Übungsschulvereins am 17. April von seiten des Adressaten die Anzeige, dafs der bisherige Zuschufs der Staatskasse zur Übungsschule definitiv zurückgezogen sei, eine weitere Auszahlung desselben also nicht erfolgen werde. Dieser Beschlufs des Ministeriums war gefafst nach *Zillers* Anzeige an den Minister, dafs er unter Verzicht auf den Staatszuschufs das Seminar und die Übungsschule auflösen werde, falls ihm nicht gewisse speziell namhaft gemachte Forderungen bewilligt werden könnten, und vor *Zillers* Briefen an den Dezernenten des Ministeriums, wie dieser in seiner Anzeige an den Kassierer feststellte. Da das Ministerium *Zillers* Forderungen nicht glaubte bewilligen zu können, so war es formell völlig im Rechte, wenn es erklären liefs, dafs der Staatszuschufs nunmehr definitiv zurückgezogen sei. Diese Lage hatte *Ziller* selbst heraufbeschworen. Eine andere Frage ist, ob es in Erwägung aller Umstände und in Rücksicht auf die ganz ungewöhnlichen Verdienste, die sich *Ziller* unter den allerschwierigsten äufseren Verhältnissen um das Seminar erworben hatte — und damit auch um die Sache der Erziehung, die dem Staate ja nicht gleichgiltig sein durfte, — ob es unter diesen Umständen nicht richtiger gewesen

wäre, ihm weiter entgegenzukommen, als das Ministerium dies für nötig halten mochte. Vielleicht mag die Form, in der *Ziller* seine Forderungen beim Minister vorgebracht hatte, diesen verletzt haben; aber demgegenüber wäre dann doch zu bedenken gewesen, dafs er bis jetzt vergeblich um entsprechende Anerkennung gerungen hatte — war er doch noch immer von der Teilnahme an den Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts ausgeschlossen — und dafs es seinem vollauf berechtigten Selbstgefühl zu gute zu halten war, wenn er vielleicht endlich einmal beansprucht hatte, so behandelt zu werden, wie es seinen Verdiensten angemessen war. Es lassen sich aber über alles das hier nur Vermutungen aussprechen, da *Zillers* Schreiben an den Minister ja nicht im Wortlaute vorliegt. Sei dem, wie ihm wolle, jedenfalls war der Vorstand des Übungsschulvereins durch die ganz plötzliche Entziehung des Staatszuschusses in eine sehr üble Lage geraten, und die Bestürzung über diese Entziehung war daher ganz allgemein. Es wurde aber, und wohl mit Recht, geltend gemacht, dafs sie in Widerspruch stehe mit derjenigen Entscheidung des Ministeriums, die am 9. April beim Vorstande eingegangen war, insofern die letztere kein Wort davon gesagt hatte, dafs die Zahlung der bisherigen 1800 M sistiert oder gar definitiv eingestellt werden solle. Einer solchen ausdrücklichen Anzeige hätte es aber schon darum bedurft, weil das Ministerium bei Notifikation der Verleihung des Zuschusses ausgesprochen habe, dafs derselbe bis auf Widerruf gewährt werden solle. Ganz abgesehen hiervon ergebe sich weiter aus dem Umstande, dafs der Verein die mit Rücksicht auf den Zuschufs eingegangenen Verträge nicht von heute auf morgen lösen könne und das Sommersemester bereits angebrochen sei, für das Ministerium mindestens die Verpflichtung, für das II. und III. Quartal 1875 noch 900 M zu bezahlen.

Unter diesen Umständen machte es sich nötig, möglichst bald eine Generalversammlung des Übungsschulvereins einzuberufen. Dieselbe fand am 31. Mai statt,

beschränkte sich aber darauf, zu beschliefsen, dafs jedem Leipziger Mitgliede sowohl der Verwaltungsbericht als auch die neuerdings aufgetauchten Vorschläge zur Erhaltung der Anstalt behufs der Instruktion für die Beratung gedruckt eingehändigt werden sollte und vertagte sich dann auf den 4. Juni. In der Generalversammlung vom 4. Juni wurde nun angesichts des Umstandes, dafs das Kultusministerium die Fortgewährung des bisherigen Staatszuschusses versagt hatte, beschlossen

a) die Unterklasse am 30. Juni 1875 aufzulösen, die Oberklasse sowie die Gymnasialabteilung dagegen nur in der Weise fortzuführen, dafs vom 1. Oktober 1875 ab nur ein Oberlehrer mit monatlich 44 M zu besolden wäre;

b) beim Ministerium um Nachzahlung bezw. Fortgewährung des verweigerten Zuschusses vorstellig zu werden.

Während so der Übungsschulverein entschlossen schien, durch die finanziellen Nöte gedrängt, das Seminar auf den Aussterbeetat zu setzen, hatten inzwischen doch die Bemühungen, unter der Hand einen Ausweg aus dieser unselig gespannten Lage zu finden, nicht geruht. Namentlich hatte sich auch in dieser Beziehung wieder das Mitglied des Ausschusses, Dr. *Gensel,* verdient gemacht. Er hatte Gelegenheit genommen, unmittelbar nach der Generalversammlung dem Kultusminister von den Beschlüssen des Übungsschulvereins Mitteilung zu machen, und dabei hatte sich dieser dahin ausgesprochen, dafs die Fortgewährung des Zuschusses nicht dem mindesten Zweifel oder Bedenken unterliege, sobald nur Prof. *Ziller* seine Erklärung, die Schule aufgeben zu wollen, zurücknehme. Schon am 8. Juni konnte Dr. *Gensel* dies dem Übungsschulvereine mitteilen, und es beschlofs daraufhin der Vorstand, den oben erwähnten Beschlufs nicht zur Ausführung zu bringen, sondern die Schule mit zwei Oberlehrern fortzuführen. Das unterm 12. Juni an das Ministerium abgesandte und von der erwähnten Erklärung begleitete Gesuch des Vorstandes hatte zur Folge, dafs schon am 18. Juni die rückständige

II. Rate des Staatszuschusses ausgezahlt wurde und auch die ferneren Raten wieder regelmäfsig zur Auszahlung gelangten.

Aus der Unterredung des Ministers mit Dr. *Gensel* glaubte aber aufserdem der Vorstand noch die Hoffnung schöpfen zu dürfen, dafs ein erneutes Gesuch an das Ministerium und eine Petition an den Landtag vielleicht sogar eine Erhöhung des Zuschusses herbeiführen werde. Mit der Vorbereitung eines solchen Gesuches beschäftigt, ward sich nun der Kassierer des Übungsschulvereins sehr bald klar, dafs dasselbe mehr Aussicht auf Erfolg haben werde, wenn es gelänge, das unterm 1. März in dem Schreiben an Geheimrat *Bornemann* Erbetene wesentlich zu beschränken, und zugleich auch den in den früheren Landtagsverhandlungen gegen das Seminar erhobenen Einwand zu widerlegen, dafs die Studierenden aus der Teilnahme am Zillerschen Seminar und der Übungsschule wegen der in der letzteren eingeführten Unterrichtsmethode nicht den wünschenswerten nachhaltigen Nutzen für die spätere Lehrthätigkeit ziehen könnten. Die Widerlegung dieses Einwandes konnte am wirksamsten dadurch geschehen, dafs die früheren Praktikanten von der Haltlosigkeit desselben selbst Zeugnis ablegten. Diese Zeugnisse zusammen zu bringen, erforderte aber mehr Zeit, als man ursprünglich gedacht hatte, und so kam denn der 12. Januar 1876 heran, ehe die Petition an die beiden in Aussicht genommenen Adressen abgesandt werden konnte. Angefügt war ihr eine Erklärung von 106 Universitäts-Professoren, Direktoren und Oberlehrern von Gymnasien, Realschulen, Seminarien und Volksschulen, ferner auch Pfarrern, sämtlich früheren Praktikanten, die übereinstimmend bestätigten, dafs das Zillersche akademisch-pädagogische Seminar zu Leipzig für sie eine reiche Quelle höchst fruchtbarer Anregungen und Belehrungen gewesen sei, deren Fortwirkung sie noch jetzt in ihrem Berufe lebhaft empfänden, und dafs sie durch gründlich vorbereitete und allseitig scharf beaufsichtigte,

doch aber in der Ausführung selbständige Führung einzelner Unterrichtsfächer angehalten gewesen wären, sich einen guten Teil Geübtheit und Erfahrung als nötige Grundlage für spätere Lehrthätigkeit anzueignen. Die Erklärung hatte leider nicht allen früheren Praktikanten zur Unterschrift zugeschickt werden können, da von vielen die damalige Adresse nicht bekannt gewesen war, aber es ist gar nicht daran zu zweifeln, dafs alle früheren Praktikanten ohne Ausnahme sie hätten unterzeichnen können.

Die Petition selbst wies auf die Übelstände hin, unter denen die Übungsschule zu leiden hatte (häufiger Wechsel der Oberlehrer, Mangel an geeigneten Lehrmitteln und Schul-Utensilien, Mangel eines geeigneten Schullokals), machte geltend, dafs trotzdem das Seminar schon die stattliche Zahl von über 270 Studierenden zu Lehrern ausgebildet habe, von denen die meisten bereits geachtete und mehrere sogar sehr hervorragende Stellungen einnähmen, dafs die jetzigen, wie auch viele frühere Praktikanten warme Begeisterung und rege Opferwilligkeit für sie zeigten, dafs die Anstalt sich auch im Auslande hoher Anerkennung erfreue, dafs ihrer Thätigkeit schon vor sechs Jahren vom kgl. Kultusministerium das Zeugnis ausgestellt worden sei, sie komme einem Bedürfnisse vieler Studierenden entgegen und ihr Eingehen würde einen Verlust für dieselben bedeuten, dafs sie aber seit jener Zeit, wo das Ministerium sie zum erstenmale einer genauen Prüfung habe unterziehen lassen, noch durch eine Gymnasialabteilung erweitert sei und dafs sie endlich auch durch die schon seit mehr als neun Jahren mit ihr verbundene Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder den Studierenden Gelegenheit gebe, sich den für ihren späteren Beruf so aufserordentlich wichtigen und darum auch gern benutzten Einblick in die Behandlung spezieller Erziehungsaufgaben zu verschaffen.

Gleichzeitig mit dieser Petition des Übungsschulvereins ging auch seitens der Praktikanten des Zillerschen Seminars eine Petition an dieselben beiden Adressen ab. Diese

Petition wies nach, dafs das Zillersche Seminar neben den übrigen Anstalten, die ähnliche Zwecke verfolgten, eine Notwendigkeit für die Universität sei, dafs es durch sein Eingehen auf die konkreten Erscheinungen des Schullebens, durch die im Laufe der Schulpraxis unausbleibliche Berührung mit allen den Schulwissenschaften verwandten Wissenszweigen und durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis für den Studierenden wissenschaftlich besonders anregend sei, dafs es die Schulpraxis heilsam beeinflusse, indem es Verständnis für die Individualität des Zöglings und liebevolle Hingabe an dieselbe pflanze, an ein durch wohl erwogene Grundsätze geleitetes Handeln gewöhne, Einheit in der Auffassung vom Zwecke der Erziehung und dadurch Zusammenhang unter den einzelnen Unterrichtsfächern, infolgedessen aber auch Begeisterung für den Schuldienst schaffe, dafs es endlich dem Wohle des Staates diene, indem es dem Staate begeisterte Lehrer heranbilde, die es als ihre Aufgabe ansähen, in den Kindern durch Eingehen auf die Individualität Charaktere zu schaffen, die durch Festigkeit und Klarheit ihrer sittlichen Grundsätze geschickt seien, dem Staate als Bürger und Beamte wertvolle Dienste zu leisten, und indem es insbesondere den Religionsunterricht durch eine verständige psychologisch-methodische Behandlungsweise Lehrern und Kindern wieder lieb mache, so aber gleichzeitig auch der Entchristlichung der Lehrerwelt steuere. Gestützt auf diese Ausführungen gelangte die Petition zu dem Petitum, »es wolle die hohe Ständeversammlung dem Herrn Professor *Ziller* durch ausreichende Unterstützung die Fortführung des mit der Übungsschule verbundenen Seminars ermöglichen«.

Auf diese beiden Petitionen erfolgte unterm 6. Februar vom Ministerium eine Antwort des Inhalts, dafs in der neubegonnenen Finanzperiode eine Erhöhung des Staatszuschusses unthunlich erscheine, dafs man jedoch bereit sei, die Frage einer Erhöhung für die nächste Finanzperiode in Erwägung zu ziehen, wenn solches bis spätestens Ostern

künftigen Jahres beantragt werden sollte. Trotzdem nun diese Antwort etwaige weitere Bemühungen als vorläufig erfolglos erscheinen liefs, wurden doch die inzwischen für den Gebrauch der Landtagsmitglieder fertig gestellten Druckexemplare beider Petitionen an dieselben abgesandt, und der Erfolg zeigte, dafs man damit ganz richtig gehandelt hatte. Denn dank der ganz besonderen Verwendung von zwei Mitgliedern des Übungsschulvereins, die der zweiten Kammer angehörten, nämlich des Kaufmanns *Schnoor*, stellvertr. Vorsitzenden des Vereins, und des Dr. *Gensel*, Ausschufsmitgliedes, sowie des Referenten Fabrikant *Starke* aus Mittweida beschlofs die zweite Kammer, die Petitionen der Regierung zur Berücksichtigung zu überweisen. Die erste Kammer dagegen begnügte sich damit, die Petitionen der Staatsregierung nur zur Kenntnisnahme zu übergeben, obgleich sowohl der Vertreter der Universität, Prof. Dr. *Fricke*, wie ein Mitglied des Übungsschulvereins, Geh. Kommerzienrat *Becker*, sich lebhaft für ein günstigeres Resultat bemüht hatten. Da nun die zweite Kammer bei wiederholter Beratung ihren Beschlufs einstimmig aufrecht erhielt, so hatte zwischen beiden Kammern nunmehr das Vereinigungsverfahren einzutreten, und dies führte zu dem gemeinsamen Beschlusse, die Petitionen der Regierung zur Erwägung zu übergeben. Nach diesem Resultate konnte freilich die Hoffnung, die erbetene Erhöhung schon dieses Jahr zu erhalten, nicht weiter gehegt werden. Um so freudiger war daher die Überraschung der beteiligten Kreise, als am 11. Juli das Ministerium dem Übungsschulverein die Mitteilung zugehen liefs, dafs es beschlossen habe, die seitherige Unterstützung von 1800 M bis auf weiteres auf jährlich 3500 M vom laufenden Jahre an zu erhöhen, und dafs das Universitätsrentamt angewiesen worden sei, diese erhöhte Summe vom angegebenen Zeitpunkte ab in der bisherigen Weise aus- und bezw. nachzuzahlen. Trotzdem die Erhöhung also nur 1700 M betrug statt der erbetenen 3200 M, die auch ihrerseits lange nicht die Höhe der ursprünglich als nötig bezeichneten

Summe darstellten, so hatte man doch alle Ursache, sich des erhöhten Zuschusses zu freuen. Aber freilich galt es, mit dieser Summe äufserst genau hauszuhalten und sehr sorgfältige Erwägungen anzustellen, wie weit sich bei der damaligen Lage der Schule die vorhandenen Mängel und Übelstände beseitigen lassen möchten.

Um diese Lage zu verstehen, wird es nötig sein, zunächst die durch die Schilderung des Kampfes um Erlangung eines erhöhten Staatszuschusses unterbrochene Darstellung des Entwickelungsganges der Schule da wieder aufzunehmen, wo sie abgebrochen worden war. (S. 280, Sp. 1). Als *Ziller* auf seine schriftlich beim Minister eingereichte Forderungen keine zusagende Antwort erhalten hatte, war er von der Leitung des Seminars zurückgetreten. Um das Seminar nun nicht ganz eingehen lassen zu müssen, beauftragte der Vorstand des Übungsschulvereins den seitherigen Oberlehrer *Thrändorf* mit der einstweiligen Weiterführung. Der Energie und Befähigung des stellvertretenden Direktors und der engen Fühlung, die dieser unausgesetzt mit Prof. *Ziller* unterhielt, war es zu verdanken, dafs die durch die Krisis verursachte Störung lange nicht den Umfang annahm, den sie unter andern Umständen wohl angenommen haben würde. Praktikum und Konferenzen wurden regelmäfsig fortgeführt. Schon während des Zwischenreichs meldeten sich mehrere Aspiranten zum Eintritt ins Seminar, um nach der freudig begrüfsten Wiederaufnahme der Seminarthätigkeit durch *Ziller* als Mitglieder aufgenommen zu werden. Diese Wiederaufnahme erfolgte, nachdem am 18. Juni die rückständige zweite Rate des Staatszuschusses ausgezahlt und die Zusicherung erteilt war, dafs auch die ferneren Raten wieder regelmäfsig zur Auszahlung gelangen sollten. Die Schulreise des Sommersemesters 1875 hatte für die beiden Oberklassen Riesa und Meifsen, für das erste Schuljahr Taucha zum Ziele. Am 20. September 1875 trat an Stelle des Oberlehrers *Morres* der Dr. *Karl Just* aus Roda in Sachsen-Altenburg, während Oberlehrer Dr. *Scheib* am 1. Oktober

1875 in dem stud. theol. et phil. *Karl May* aus Tobsdorf in Siebenbürgen einen Nachfolger erhielt. In den Sommerferien 1875 wurde, wie in denen des vorigen Jahres, die Thätigkeit des Seminars fortgesetzt. Während dieser Zeit erteilte *Ziller* selbst Unterricht, und zwar im Lateinischen. In das Wintersemester 1875 fällt abermals ein Konzert zum Besten der Weihnachtsbescherung für die Kinder der Übungsschule. Die Arbeiten im Theoretikum bezogen sich hauptsächlich auf Vervollständigung des Seminarbuches, wie sie aus den Bedürfnissen des Unterrichts sich als notwendig ergeben hatte.

Auch in den Osterferien 1876 kam die Arbeit des Seminars nicht zum Stillstand. Prof. *Ziller* erteilte auch diesmal wieder Unterricht und zwar seit Ostern 1876 in der soeben errichteten griechischen Klasse. Aufser dieser Klasse wurde auch wieder eine französische eingerichtet. Da die unterste der drei Klassen jetzt im »Robinsonjahre« stand, so wurde vom Oberlehrer *Just* und dem cand. theol. *Rolle* die Herausgabe eines Lehrbuchs für das zweite Schuljahr vorbereitet. Ebenso besorgte Oberlehrer *Thrändorf* die Herausgabe der deutschen Sagen und der biblischen Geschichte für das dritte Schuljahr.. Am 1. Juli 1876 trat an Stelle des Oberlehrers *May* der Schweizer *Theodor Wiget* aus Rorschach. Die Schulreisen konnten sämtlich abgehalten werden: die Reiseziele der beiden Oberklassen waren das Mulden- und Elsterthal, die Unterklasse ging nach Halle. In den Herbstferien 1876 erteilte *Ziller* abermals Unterricht, und zwar diesmal Gesinnungsunterricht in der Robinsonklasse. Diesen Stunden pflegten zahlreiche Praktikanten beizuwohnen; einer derselben hatte den Unterricht zu protokollieren. In diese Zeit fällt ein wichtiger Wechsel in den Ämtern der Übungschule und der Bewahranstalt. Nachdem nämlich seit dem 11. Juli die Erhöhung des Staatszuschusses auf jährlich 3500 M zugesichert war, hatte man erwogen, wie diese Summe am besten zu verwenden sei. Ein Wunsch war da vor allem hervorgetreten: man wünschte die schon früher erfolgte

Zusammenlegung des Inspektorats der Bewahranstalt mit einer der Oberlehrerstellen beizubehalten, da sich dieses Doppelamt unter dem seitherigen Inhaber trefflich bewährt hatte. Da aber Dr. *Just,* der es bisher innegehabt, infolge einer ehrenvollen Berufung nach Dresden für Michaelis 1876 kündigte, so wuſste man nicht, ob es gelingen würde, eine Persönlichkeit zu finden, der man mit Beruhigung beide Ämter gleichzeitig übertragen könnte, und schlieſslich muſste die Frage sogar verneint werden. So erfolgte denn also die Besetzung der beiden Ämter getrennt. In die Stelle als Oberlehrer trat an *Justs* Statt der cand. theol. *Hermann Rolle* aus Rohrau in der Lausitz, und zwar mit vollem Gehalte. Diese Mehrausgabe hatte aber zur Folge, daſs sowohl die Anschaffungen, als auch die Aufbesserungen der Oberlehrergehalte nicht in dem beabsichtigten Umfange geschehen konnten. Die letzteren wurden in der Weise normiert, daſs der Gehalt für das I. Dienstjahr 1150 M, für das II. Dienstjahr 1250, für das III. 1350 M u. s. w. betragen sollte. Da auſserdem Seminar und Bewahranstalt in ihren Räumen sehr beschränkt waren, so wurden zwei Zimmer, die seither die Bewahranstalt inne gehabt hatte, für die Bedürfnisse der Schule (Praktika, Examina und Unterricht) zu einem verschmolzen, für die Bewahranstalt aber noch eine besondere Wohnung ermietet, wodurch der Mietzins für die Schulräume um rund 250 M stieg. Weiter wurden eine Anzahl verstellbare, zweisitzige Schulbänke angeschafft und das Schulinventar teilweise ergänzt. Dagegen muſste eine Reihe anderer Anschaffungen, so namentlich die eines Harmoniums für die Erbauungsstunde, der Zukunft überlassen bleiben. Doch darf nicht unerwähnt bleiben, daſs trotz der Beschränkungen, die man sich in den Anschaffungen auferlegen muſste, die Praktikanten die immerhin beträchtlichen Neuanschaffungen, sowie die getroffenen baulichen Veränderungen mit Freude und Dank begrüſsten.

Im Theoretikum des Wintersemesters 1876 wurde eine systematische und kritische Behandlung der Methodik des

Geschichtsunterrichts in Angriff genommen. Auch wurden, seit in diesem Jahre *Ziller* seine Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik (Leipzig, Matthes) herausgegeben hatte, hierzu eine Reihe von Nachträgen, besonders historischen Inhalts, geliefert. Mehrere gegenwärtige und frühere Mitglieder des Seminars beteiligten sich auch am Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (und zwar mit Arbeiten, die sich auf Stoffe des 1. und 3. Schuljahres sowie auf den Katechismus- und den Gesangunterricht bezogen). Endlich wurde in diesem Winter wiederum mit gutem Erfolge ein Konzert zu dem üblichen wohlthätigen Zwecke veranstaltet. Bei dem das Wintersemester abschliefsenden Osterexamen wurde vom Direktor besonders hervorgehoben, dafs dasselbe genau in der vorgeschriebenen Weise abgehalten worden sei, d. h. so, dafs die Knaben möglichst im Zusammenhang über gröfsere Gebiete zu referieren und auch schriftlich sich auszusprechen oder wenigstens in Beziehung darauf Extemporalien zu schreiben und Aufgaben zu lösen hatten. In Zukunft sollte auch zu Michaelis ein solches Examen gehalten werden zur Repetition des Stoffes, der während des vergangenen Halbjahres den Gegenstand des Unterrichts ausgemacht hatte, ja mit Rücksicht auf die akademischen Verhältnisse sollte schon am Schlusse des Sommersemesters eine Prüfung veranstaltet werden. Mit dem Osterexamen schied Oberlehrer *Thrändorf*, zu Pfingsten Oberlehrer *Rolle* aus seinem Amte; an ihre Stelle traten der Student der Philologie *Karl Siegert* aus Königsberg in Preufsen, der im wesentlichen die Universitätsstudien schon beendet hatte, und der Kandidat der Theologie *G. Vater* aus Gera.

Inzwischen war der Übungsschulverein dem mit ungewöhnlicher Beharrlichkeit verfolgten Ziele, vom Staate die Mittel zu einer besseren Dotierung zu erlangen, wieder etwas näher gerückt. Im Hinblick auf die im Jahre 1876 bezüglich des Zillerschen Seminars gepflogenen Landtagsverhandlungen und auf die Äufserungen des Kultusministers richtete der Vorstand unterm 31. März 1877 an das Kultus-

ministerium das Gesuch, in den Staatshaushalt für die künftige Finanzperiode statt der seither gewährten Staatsbeihilfe von 3500 M zur Unterhaltung der Übungsschule einen Zuschufs von jährlich 5000 M einstellen zu wollen. Begründet war das Gesuch mit dem Hinweise auf eine umfassende Verbesserung des Schullokals, eine Erhöhung der Lehrergehalte und eine Anzahl unbedingt notwendiger Anschaffungen. Um die Notwendigkeit einer Erhöhung der Lehrergehalte darzuthun, wurde daran erinnert, dafs jetzt die akademisch gebildeten Lehrer ohne Schwierigkeiten bald Stellen mit 2400—2700 M erlangen könnten, wenn sie sich tüchtig erwiesen, und dafs also die Besoldungen der Übungsschuloberlehrer, die nach Mafsgabe der jetzigen Mittel den Maximalsatz von 1550 M nicht überschreiten dürften, nicht geeignet seien, tüchtige Lehrer längere Zeit an der Übungsschule festzuhalten. Hierauf ging vom Kultusministerium die Antwort ein, dasselbe wünsche vor hauptsächlicher Entschliefsung auf das eingereichte Gesuch zunächst den speziellen Etat der Schule, wie er sich gegenwärtig gestalte, sowie eine Zusammenstellung der Einnahmen derselben während der letzten Jahre einzusehen und beziehentlich zu prüfen. Diesem Wunsche wurde durch Einsendung der Rechnungsauszüge von 1875 und 1876, eines Anschlages für 1877 und eines solchen nach Mafsgabe der notwendigen Einrichtungen entsprochen, wobei zugleich betont wurde, dafs der Gehalt der Oberlehrer anfangs wenigstens 1350 M werde betragen und sich mit jedem Dienstjahr um 180 M werde steigern müssen, wenn man die Oberlehrer ohne zu grofse materielle Opfer von ihrer Seite in ihren Stellungen halten wolle, und dafs daher der Durchschnittsgehalt eines Oberlehrers mit 1710 M zu beziffern sein werde. Hierauf erhielt der Vorstand des Übungsschulvereins ein Schreiben des Ministeriums, nach dem dasselbe die Bewilligung des Gesuchs von der Bedingung abhängig machte, dafs ihm inskünftige nicht nur die Jahresrechnungen des Übungsschulvereins zur Prüfung und Genehmigung vorgelegt würden, sondern

auch eine Mitwirkung bei Anstellung der Lehrer zugestanden würde. Hiergegen machte jedoch der Vorstand des Übungsschulvereins folgende Bedenken geltend: Es sei bereits dadurch, dafs der Vorstand alljährlich Rechnung zu legen habe und dafs die Rechnung durch einen besonders dazu gewählten Revisor geprüft werden müfste, genügende Fürsorge für die Kontrolle der Amtsführung des Vorstandes getroffen, und es sei zu fürchten, dafs, wenn einmal das Ministerium Veranlassung nähme, die Justifikation der Rechnungen, nachdem sie bereits in der Generalversammlung genehmigt worden, zu versagen, und infolgedessen die Fortzahlung des Staatszuschusses zu verweigern, sich alsdann niemand finden würde, der die Verwaltung übernähme. Was aber die beanspruchte Mitwirkung bei Anstellung der Oberlehrer betreffe, so sei der Direktor in der Auswahl der betreffenden Persönlichkeiten auf solche beschränkt, deren Vermögensverhältnisse gestatteten, dafs sie ihrem besonderen Interesse für die Übungsschule und ihrer weiteren Fortbildung unter der Leitung des Herrn Prof. *Ziller* das Opfer bringen könnten, das mühevolle und verantwortliche Amt eines Oberlehrers an der Übungsschule für den bescheidenen Gehalt zu übernehmen. Überdies aber lägen die Verhältnisse häufig so, dafs der Übungsschulverein nicht auf Einhaltung der festgesetzten einvierteljährlichen Kündigungsfrist bestehen könne, und so komme es, dafs Prof. *Ziller* oft zu solchen Aspiranten greifen müsse, die zwar ihre Studien in der Hauptsache absolviert hätten, aber noch nicht examiniert seien. Sollte nun die beanspruchte Mitwirkung dahin verstanden werden, dafs ohne ausdrückliche Bestätigung der Wahl von seiten des Ministeriums kein Oberlehrer an der Übungsschule fungieren dürfte, und würde diese Bestätigung davon abhängig gemacht, dafs der vom Übungsschulverein Erwählte die Abgangsprüfung gemacht habe, so würde der Verein bei Besetzung einer erledigten Stelle nicht selten in grofse Verlegenheit kommen. Zu alledem sei zu bedenken, dafs aus dem Zugeständnis der beanspruchten

Rechte in jedem Falle ein so häufiger Schriftenaustausch zwischen dem Ministerium und dem Übungsschulverein erwachsen würde, dafs es angesichts der ohnehin schon bedeutenden Arbeitsbelastung des Vorstandes künftig noch schwerer, als schon jetzt fallen dürfte, jemand zur Annahme der Wahl in diesen zu bestimmen. Der Übungsschulverein müsse also zu seinem Bedauern gehorsamst erklären, dafs er auf die vom Ministerium gestellten Bedingungen nicht eingehen könne. Er halte sich jedoch zu allen solchen Konzessionen verpflichtet, die die Verhältnisse irgendwie gestatteten und wolle daher die Verpflichtung übernehmen, dem Ministerium 1. alljährlich sowohl den Rechenschaftsbericht über das vergangene Jahr als auch das Budget für das vorseiende Jahr in der Form, wie beides von der Hauptversammlung des Übungsschulvereins genehmigt worden sei, vorzulegen, und 2. ebenso jedesmal von der erfolgten definitiven Anstellung eines Oberlehrers und zwar unter Beifügung eines *Curriculum vitae* des Betreffenden gehorsamst Anzeige zu erstatten. Daraufhin liefs es das Ministerium bei den bisherigen Verpflichtungen des Übungsschulvereins bewenden und erklärte sich trotzdem bereit, in das nächste Budget für die Übungsschule ein erhöhtes Postulat von jährlich 5000 M einzustellen. So hatte denn diese Angelegenheit eine Erledigung gefunden, die ebenso sehr der Besonnenheit des Übungsschulvereins, wie dem Gerechtigkeitssinn des Ministeriums zur Ehre gereicht.

Das Sommersemester 1877 bietet sonst keinen Anlafs zu besonderen Bemerkungen; die Schulreise wurde abermals abgehalten, und zwar hatte die Unterklasse das Reiseziel Merseburg, während die beiden Oberklassen nach Grimma und in die Hohburger Schweiz wanderten. Zu Anfange des Wintersemesters 1877—78 traten sämtliche drei Oberlehrer aus und an ihre Stelle traten der cand. theol. *Daniel Reinerth* aus Bogeschdorf in Siebenbürgen, Dr. *Robert Barth* aus Leipzig und der Kandidat der neueren Philologie *Jules Dietz* aus Longirod im Kanton

[redacted]

Waadtland (Schweiz). Aus dem Theoretikum dieses Wintersemesters ist zu erwähnen, daſs *Theodor Wiget* die Methodik des Gesangunterrichtes im Seminar vollständig umgestaltet hatte. Die Methodik des deutsch-orthographischen Unterrichtes durfte jetzt im wesentlichen als abgeschlossen betrachtet werden. Die Untersuchungen von *Perthes* über den lateinischen Unterricht waren sorgfältig benutzt worden. In der Erbauungsstunde hatte sich eine neue Liturgie eingebürgert, wobei sich herausstellte, daſs das Fehlen eines Instrumentes sehr störend wirkte. In seinem Berichte über die Schule hebt der Direktor hervor, daſs noch niemals die Resultate aus Erfahrungen und Überlegungen, die sich im Seminar ergeben hatten, so vollständig gesammelt und schriftlich fixiert worden seien, wie im Wintersemester 1877—78. Früher sei das Material immer viel zu sehr angewachsen, weil es zu sehr an den notwendigen theoretischen Voraussetzungen gefehlt habe. Es sei auch der Anfang gemacht worden, die Naturbeobachtungen, die die Schüler auſserhalb des Unterrichts machten, für die Zwecke des Unterrichts regelmäſsig zu sammeln. Für die wöchentliche Konferenz hatte es sich nötig gemacht, eine sog. Vorkonferenz einzurichten, um hier alle diejenigen Schulangelegenheiten zu verhandeln, die von der für alle Mitglieder obligatorischen Seminarkonferenz ausgeschlossen werden sollten. An dieser Vorkonferenz nahm jetzt auſser den Oberlehrern des Seminars auch der Inspektor der Bewahranstalt mit teil. Das Weihnachtskonzert verlief in gewohnter Weise.

In den Anfang des Jahres 1878 fällt die Erhöhung des Staatszuschusses von 3500 M auf 5000 M, und zwar hatte das Ministerium selbst, seiner Zusage getreu, die erhöhte Summe für die Schule ins Budget eingestellt.

Ostern 1878 wurde eine neue unterste Klasse aufgenommen. Die Schulreisen des Sommers 1878 hatten diesmal folgende Ziele: die Elementarklasse reiste nach Taucha, die eine der Oberklassen nach Altenburg, die andere nach Freyburg und dem Kyffhäuser. Zu Anfang

des Wintersemesters gab Dr. *Robert Barth* seine Stellung als Oberlehrer auf, und es folgte ihm in derselben der stud. theol. *Max Bergner* aus Gera, der kurz vor dem Abschlusse seiner akademischen Studien stand. Unter den Mitgliedern waren jetzt drei auf Veranlassung von Vereinen und Behörden ins Seminar eingetreten: einen hatte das Königlich Bayerische Unterrichtsministerium, einen anderen ein Landesverein in Griechenland und einen dritten ein Landesverein in der Schweiz dem Seminar zugesandt — die beiden letzten, nachdem sich in ihrem Auftrage Sachverständige, ein Universitätsprofessor aus Athen und ein Seminardirektor aus dem Kanton Zürich, mit den Einrichtungen des Seminars bekannt gemacht hatten. Der neu eingetretene Oberlehrer *Bergner* hatte für das erste Schuljahr Lesetafeln in der sog. Elementarschrift entworfen, die zugleich den Stoff für die Kurrentschrift in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres enthielten. Ebenso hatte er das Manuskript zu dem Lesebuch für das zweite Schuljahr vollendet, für das schon eine streng methodisch geordnete Fibel vorlag. An der Verbesserung des Lesebuchs für das dritte Schuljahr und an der Durchbildung des Schulstoffes und der Methodik überhaupt wurde unausgesetzt gearbeitet. Der Zillersche Lehrplan wurde jetzt auch auswärts mehr und mehr bekannt: mehrere deutsche Seminare hatten die in der Übungsschule bestehende Reihenfolge der konzentrierenden Lehrstoffe für die Elementarklassen adoptiert. Weil im Michaelisexamen Mängel hervorgetreten waren und damit Übung in der vom gewöhnlichen Unterricht abweichenden Form des Examinierens erreicht werde, wurde zu Weihnachten ein Ergänzungsexamen abgehalten, und auch aus diesem wurden wieder spezielle Aufgaben für das nächste Osterexamen geschöpft. Das übliche Weihnachtskonzert erbrachte auch diesmal wieder die Mittel zu einer Christbescherung und zu den Schulreisen des künftigen Sommers.

Infolge der Bemühungen eines älteren Seminarmitgliedes wurden auf Anregung des Direktors für das Sommer-

semester 1879 zwei Stipendien zu je 60 M gestiftet; mit ihnen sollten schriftliche Arbeiten prämiiert werden, die im Interesse des Seminars gewünscht und geliefert worden waren. Am Schlusse seines Seminarberichtes für das Schuljahr 1878—79 giebt der Direktor sein Urteil dahin ab, dafs die Schule sich im allgemeinen in einem recht guten Stande befinde. In den Schlufs dieses Schuljahres fällt ein Wechsel in der Beamtenschaft des Übungsschulvereins: es legten ihre Ämter nieder der bisherige Schriftführer des Vereins, Dr. *Theodor Hoffmann*, der als einer der ersten Praktikanten des Seminars diesem und der Übungsschule seit deren Gründung nahe gestanden und in mannigfacher Weise sein Interesse für das Gedeihen der beiden Anstalten bethätigt hatte, ferner wegen Kränklichkeit der bisherige Kassierer, Herr Buchhändler *Gustav Gräbner*, der sich durch seine umsichtige Amtsführung und seine seltene Hingabe an die Sache die allergröfsten Verdienste um den Verein erworben hatte, endlich die beiden Ausschufsmitglieder, Herr Handelskammersekretär Dr. *Gensel*, dessen glückliche Vermittelung in kritischen Lagen des Seminars wir schon rühmend hervorheben durften, wegen Geschäftsüberhäufung, und der Direktor der städtischen Handelsschule Dr. *Odermann* wegen Wegzugs. An ihrer Stelle werden gewählt: Herr Direktor Dr. *Albert Wittstock* in Reudnitz zum Schriftführer — welches Amt er aber schon im folgenden Jahre aufgab —, Herr Rentier *Wilhelm Gröppler* zum Kassierer, Herr Kaufmann *Fr. Gottlieb* zum Ausschufsmitgliede und Herr Buchhändler *G. Gräbner* in der gleichen Eigenschaft. Vorsitzender war Prof. Dr. *Ziller*, stellvertretender Vorsitzender Herr Kaufmann *Schnoor.*

Das Sommersemester 1879 verlief ohne bedeutendere Ereignisse. Von den beiden Schulreisen erstreckte sich die der Unterklasse (2. Schuljahr) bis zum Petersberge bei Halle und dauerte vier Tage, die der beiden Oberklassen dauerte sieben Tage und führte über das Universitätsholz, Lindhart, Grimma, Wurzen, Machern und die Hohburger

Berge bis Eilenburg. Aus den sorgfältigen Vorbereitungen und Berichten über die beiden Reisen waren neue Gesichtspunkte für die Schulreisen überhaupt erhalten und es war auch das allgemeingiltige Bildungsmaterial, das sich aus den beiden Reisen gewinnen liefs, für eine spätere Wiederholung der Reisen fixiert worden. Ebenso hatte auch jeder Knabe ein Reisebuch anlegen müssen, dessen Notizen und Karten seine Erinnerung an die Reisen festhalten konnten und das ihm beim Verlassen der Schule ausgehändigt werden sollte. In den grofsen Universitätsferien kamen zu den ordentlichen Mitgliedern des Seminars noch drei hinzu, und auch ein älteres Seminarmitglied trat für diese Zeit wieder ins Seminar ein; überhaupt liefsen es sich mehrere ältere Mitglieder angelegen sein, zum Teil in eingehendster Weise ihre frühere Verbindung mit dem Seminar während ihrer Ferienzeit zu erneuern, wie sich denn auch eine Anzahl Leipziger Lehrer fortwährend in engerem Zusammenhange mit dem Seminar hielt und frühere Seminarmitglieder, wenn sie wegen zu weiter Entfernung von Leipzig oder aus anderen Gründen aufser stande waren, persönliche Verbindung mit dem Seminar aufrecht zu erhalten, doch vielfach darauf Bedacht nahmen, mit Prof. *Ziller* in fortgesetztem brieflichen Verkehr zu bleiben. Mit dem 1. November 1879 trat an Stelle des Oberlehrers *Dietz*, der eine Stelle als Lehrer in England annehmen wollte, zunächst provisorisch der Kandidat des höheren Schulamts *Hugo Schneider* aus Zwickau. Das schon längst gewünschte Harmonium hatte in diesem Winter endlich angeschafft werden können, und die kirchliche Sonn- und Festtagsfeier, die mit den Kindern regelmäfsig von $^1/_4$12 Uhr an abgehalten wurde, hatte, wie jede andere Schulfeier, durch dessen Benutzung sehr gewonnen. Die sonntägliche Liturgie hatte inzwischen auch eine sehr ansprechende Form erhalten, die der früher von Prof. *Stoy* in Jena eingeführten nahe kam. Die Choräle wurden unter Zugrundelegung des Bayerischen Choralbuchs durchweg rhythmisch gesungen, und endlich kam

es dem Schulgottesdienste sehr zu statten, dafs die Kinder sich das Thatsächliche aus dem Leben Jesu, schon bevor dieses unterrichtlich behandelt wurde, sicher aneigneten, so sicher, dafs es selbst in das halbjährliche Examen aufgenommen werden konnte.

Für den gesamten Unterricht war jetzt die Aufmerksamkeit der Seminaristen mehr und mehr dahin gelenkt worden, die einzelnen Jahreskurse den Hauptgliedern der Konzentrationsreihe genauer entsprechend zu machen, als bisher. Die wöchentlichen Berichte der Oberlehrer verzeichneten schon seit einer Reihe von Semestern den Fortschritt des Unterrichts in jedem einzelnen Fache, sowie die Hausaufgaben der Schüler ganz regelmäfsig. Jetzt wurde auch die monatliche Zahl der Aufsätze bestimmt. Die Präparationen für die einzelnen methodischen Einheiten, zum Teil vermehrt durch die Ergebnisse aus den Erwägungen des Theoretikums, wurden seit dem Beginne des Wintersemesters sorgfältig aufbewahrt und geordnet. Über die Repetition der Stoffe, die auf früheren Stufen durchgearbeitet worden waren, wurde seitdem auch genau Buch geführt, und zwar in der Weise, wie Prof. *Ruthardt* in Breslau es zuerst angegeben hatte. Der sämtliche Unterrichtsstoff eines halben Jahres wurde in verschiedenen Formen vor dem Examen regelmäfsig wiederholt. Der Konzentrationsstoff des zweiten Schuljahres war für den Bedarf der Schule auf Kosten der Praktikantenkasse gedruckt worden. Für Hermann und Dorothea von *Goethe* war eine Schulausgabe hergestellt worden, wie schon früher für das Lied von der Glocke und Wallensteins Lager von *Schiller.* Bei Benutzung solcher Ausgaben ergaben sich naturgemäfse Ausgangspunkte für den Geschichtsunterricht. Die Wigetsche Gesangmethode[1]) wurde im Laufe des Jahres durch die Galin-Charésche Methode modifiziert. Die Liederstoffe für die beiden ersten Schuljahre waren geordnet worden. Den Schulkatechismus wollte man nun-

[1]) S. S. 89.

mehr der wissenschaftlichen Form, die ihm auf der Dresdener Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gegeben worden war, anpassen. Für das zweite Schuljahr wurde jetzt eine ebensolche Reihenfolge von Zeichenobjekten benutzt, wie sie *Bochmann* für das erste Schuljahr entworfen hatte, und schon vom zweiten Schuljahre an wurden im deutschen Unterrichte kleine zusammenhängende Ganze geschrieben, die später auch erweitert oder von denen mehrere in eins verschmolzen werden konnten. In ähnlicher Weise wurde auch für jede methodische Einheit der Fremdworte eine Gruppe zusammenhängenden Stoffes bearbeitet. Für das ausdrucksvolle Lesen wurde in Aussicht genommen, die von Rektor *Hartung* in Perleberg aufgestellten Grundsätze anzuwenden und durchzuprüfen.

Als eine sehr empfindliche Lücke im Unterrichtsplane bezeichnet der Direktor das Fehlen eines geeigneten Schulgartens. Er sagt darüber: »Der Schulgarten ist ein wesentlicher Stützpunkt für einen wahrhaft pädagogischen naturkundlichen Unterricht und eine ebenso wesentliche Ergänzung zu den technischen Arbeiten, die wir im Anschlufs an die Vorbilder von Schnepfenthal, Weinheim, Jena und während der ersten Schuljahre im Anschlufs an die Fröbelschen Beschäftigungen von Anfang an aufs eifrigste betrieben und für die wir im Laufe des Jahres ein besonderes Zimmer mit einem Arbeitstische eingerichtet haben. Aber der Schulgarten, den wir gegenwärtig benutzen, ein ganz geeigneter Aufenthaltsort für die Zwischenviertelstunden, bietet zur Gartenarbeit keine angemessene Gelegenheit. Weil es an Sonne fehlt, können nicht einmal die heimischen Nutzpflanzen darin gedeihen. Der im vorigen Jahre eingehegte Raum eignet sich nur zu einem an sich sehr erwünschten Grasplatze und aufserdem können höchstens Schlingpflanzen gepflegt werden. Aber die Zwecke eines eigentlichen Schulgartens, für dessen Anlegung wir auf die bewährte Unterstützung des Gymnasialdirektors Dr. *Schwab* in Wien, des einsichtsvollsten Vorkämpfers für Schul-

[redacted]

gärten, rechnen dürften, können damit nicht erreicht werden.«

Für die Fortbildung der speziellen Unterrichtslehre, an der das Seminar unausgesetzt arbeitete, wurden jetzt regelmäfsig von den Praktikanten selbst Vorlagen auf Grund der vorausgegangenen Besprechungen geliefert. Mannigfache Anregung verdankte das Seminar auch mehreren teils periodischen, teils selbständigen Schriften, die den Zillerschen Lehrplan zum Ausgangspunkte nahmen; unter ihnen sind vor allem die sog. »Schuljahre« der Eisenacher zu nennen. Zu ganz besonderem Danke aber fühlt sich Prof. *Ziller* dem Prof. *Vogt* in Wien dafür verpflichtet, dafs er die gründlichsten und lehrreichsten theoretischen Untersuchungen in Bezug auf die im Seminar herrschende Unterrichtsmethodik angestellt habe.

Das Weihnachtskonzert kam unter dankenswertester Mitwirkung des von dem unermüdlichen Universitäts-Musikdirektor Dr. *Langer* geleiteten Universitäts-Gesangvereins zu St. Pauli (der weit über die Grenzen Sachsens hinaus wohlbekannten »Pauliner«) und mehrerer angesehener Künstler und Künstlerinnen auch in diesem Jahre wieder zu stande und ermöglichte sowohl eine Weihnachtsbescherung für die Schulkinder der Übungsschule, als auch eine Beihilfe zu den Schulreisen des nächsten Jahres. Zu Weihnachten gab Oberlehrer *Bergner* mit Rücksicht auf sein bevorstehendes Examen sein Amt auf, und an seine Stelle trat der Institutslehrer *Carl Siegel* aus Leipzig.

Der Fond für Seminarstipendien, den frühere Praktikanten und Freunde des Seminars gesammelt hatten, war in diesem Jahre auf 230 Mark angewachsen. Beim Osterexamen waren schon früher einige Male durch die Güte eines Freundes der Übungsschule an mehrere Schüler Sparkassenbücher mit Einlagen verteilt worden, und so geschah es auch diesmal. Der Zustand der Schule im Schuljahre 1879—80 war nach dem Zeugnis des Direktors im allgemeinen ein recht günstiger. Die Schüler bethätigten durchweg geistige Regsamkeit und Anhänglichkeit an die

Schule. Die beiden Schüler der Oberklasse gelangten jetzt zur Konfirmation.

Mit Beginn des neuen Schuljahres 1880—81 wurde aus der seitherigen Unterklasse eine Gymnasialklasse ausgesondert. Für diese hatte Prof. *Ziller* selbst den ersten lateinischen Elementarstoff entworfen, der im Anschlufs an die modifizierten Grundsätze von *Perthes* bearbeitet werden sollte. Aus mehreren sich über den Standpunkt der Volksschule erhebenden Schülern der seitherigen Mittelklasse wurde zur selben Zeit eine Nebenklasse für Französisch gebildet. Für dieses verwandte man jetzt jenseits der Stufe, auf der die Aussprache an bekanntem Material gelehrt wurde, solche Konzentrationsstoffe, die im gleichzeitigen Geschichtsunterrichte zur Behandlung kamen. Diejenigen Schüler, die an diesem französischen Unterrichte nicht teilnahmen, hatten inzwischen eine Fremdwörterstunde

Ein Schulgarten konnte trotz aller darauf gerichteten Bemühungen auch in diesem Schuljahre nicht erworben werden. Damit waren aber auch der naturkundliche Unterricht und die technischen Arbeiten immer noch an ihrer pädagogischen Ausgestaltung gehindert. Doch konnten sich wenigstens während des Winters viele Schüler der Übungsschule in ihren Erholungsstunden an den technischen Arbeiten der Bewahranstalt, die erweitert worden waren, beteiligen, wenn sie wollten. Diese technischen Arbeitsstunden wurden namentlich auch dazu benutzt, allerlei herzustellen, was in der Schule verwendbar war.

Die Schulreisen verliefen trotz der höchst ungünstigen Witterung ganz glücklich. Die beiden Unterklassen waren sechs Tage unterwegs und kamen, über Merseburg und Dürrenberg saalaufwärts wandernd, bis zur Rudelsburg. Die Oberklasse erreichte den Kyffhäuser und Eisleben, indem sie den Weg über Rofsbach und Freiburg nahm. Diese Reise dauerte sieben Tage. Eine hübsche Schilderung der ersten vier Reisetage findet sich im Pädagogischen Korrespondenzblatte 1881, Nr. 1—6 (über dieses siehe weiter unten). Die Weihnachtsbescherung war abermals

durch ein in der gewohnten Weise abgehaltenes Weihnachtskonzert ermöglicht worden. Auch über diese Feier findet sich ein Bericht im Korrespondenzblatte Nr. 1 u. 2.

Was den Unterricht anbetrifft, so war im Gesinnungsunterricht die Umwandlung des gewöhnlichen Katechismus in einen sog. spezialisierten Katechismus, den sich die Kinder selbst zusammenzustellen hatten, nunmehr in allen Klassen durchgeführt und hatte sich schon im letzten öffentlichen Examen durch den günstigen Erfolg bewährt. Im deutschen Unterrichte wurde jetzt auf Grund der Hartungschen Regeln, die den Verhältnissen der Übungsschule angepafst waren, gelesen und deklamiert, und es war damit zugleich die längst gewünschte Vermehrung der Leseübungen, die sich dem Fortschritte des übrigen Unterrichts anschliefsen sollten, glücklich erreicht worden. Die nach den Leseregeln durchgearbeiteten Stoffe wurden aufbewahrt. Mit der genauen Begrenzung des grammatischen Unterrichts für die Volksschule, sowie mit der Art seiner Behandlung hatte sich das Seminar eingehend beschäftigt, und der deutsche Unterricht war in allen Klassen dadurch wesentlich gehoben worden. Die neue von den Regierungen Bayerns, Preufsens und Sachsens gewünschte Orthographie hatte in der Oberklasse nicht eingeführt werden können, da die Schule schon bisher die deutsche Rechtschreibung nach pädagogischen Regeln gelehrt hatte. Sie sollte aber nach dem Abgange dieser Oberklasse in einer dann zu bildenden Unterklasse zur Einführung kommen. Im Rechenunterrichte war die pädagogische Behandlung der Bruchrechnung soweit zum Abschlusse gekommen, dafs nur noch einzelne der bisherigen Bearbeitungen zu vergleichen blieben.

Der Stipendienfond war im Verlaufe dieses Jahres auf 800 M angewachsen und es war für denselben ein schön ausgestattetes Stipendienbuch gestiftet worden. Die Einzeichnung der Stipendien in dieses neue Stipendienbuch hatte gelegentlich des 18. Stiftungsfestes der Seminarübungsschule am 10. Juli stattgefunden und es hatten

auch die früheren Mitglieder des Seminars dazu beigetragen. Die Stipendien waren zu dem Zwecke gesammelt, daſs dadurch eine abgerundete Bearbeitung des Seminarbuchs für spezielle Methodik ermöglicht werde, und die Vermehrung der Summe wurde fortwährend im Auge behalten.

Aus der bisherigen Darstellung wird man ersehen, wie die Thätigkeit des Seminars mit der Zeit sich methodisch immer mehr vertiefte. Es entstand daher auch bei früheren Praktikanten immer mehr der Wunsch, über diese Thätigkeit fortlaufend unterrichtet zu werden. Um nun diesem Wunsche entgegenzukommen, sowie auch um eine engere Verbindung und einen regen Verkehr zwischen den an den verschiedensten Orten zerstreut lebenden Freunden der Anstalt anzubahnen, entschlossen sich Oberlehrer *Bergner* und der Kandidat der Philologie *Samuel Hoffmann*, beides treue und aufopferungsfähige Anhänger der Seminaridee, ein »Pädagogisches Korrespondenzblatt« herauszugeben. Schon vorher hatte die Einrichtung eines Cirkularschreibens bestanden, das unter einem kleinen Kreise von Mitgliedern herumgesandt und von jedem, der es erhielt, mit Bemerkungen versehen wurde. Allein diese Einrichtung war zu schwerfällig und kam auch zu wenigen zu gute. Durch das Erscheinen des Korrespondenzblattes wurde die Sache bedeutend vereinfacht und verbessert. Jährlich sollten sechs Nummern erscheinen. Die erste Nummer der Zeitung erschien am 1. März 1881. Die Herausgeber veröffentlichten in dem Blatte zunächst alles, was jemandem, der sich über das Zillersche Seminar auf dem Laufenden erhalten wollte, zu wissen nötig war: Jahresberichte über das Seminar, Konzentrationstabellen, Berichte über Schulreisen, Examina, Weihnachtsfeiern, Stiftungsfeste, Berichte aus der Diaspora des Seminars, Quittungen über eingesandte Geldbeiträge, Nekrologe; ferner aber auch alles, was sich sonst noch ungezwungen zur Seminaridee in Beziehung setzen lieſs: Aufsätze über die Vorbildung für das höhere Lehramt, über das Herbartische Seminar in Königsberg, über *Brzoskas* pädagogische Wirksamkeit in

Jena, über einzelne Sitten des Stoyschen Seminars, Mitteilungen aus pädagogischen Vereinen, aus Briefen, aus den Lokalvereinen für wissenschaftliche Pädagogik, litterarische Anzeigen, insbesondere von Werken, die frühere Seminarmitglieder zu Verfassern hatten, Besprechungen solcher Werke u. s. w. Das Unternehmen war, wie man aus dieser kurzen Inhaltsangabe ersieht, ganz umsichtig in Angriff genommen und berechtigte zu guten Hoffnungen. Es sollte aber leider nur wenig über zwei Jahre bestehen. Ehe wir jedoch darüber berichten, sprechen wir zuvor noch von den beiden Schuljahren 1881—82 und 1882—83.

Auch im Schuljahre 1881—82 entwickelte sich die Schule, die nunmehr in das 20. Jahr ihres Bestehens eintrat, gedeihlich weiter. Unter den Praktikanten waren mehrere Lehrer von Leipziger Schulen und eine Reihe hier studierender sächsischer und schweizerischer Volksschullehrer. Aus Bayern war nur ein Mitglied des Seminars; ein anderer Lehrer aus Bayern hospitierte acht Tage, um die Anstalt kennen zu lernen. Gäste waren überhaupt in diesem Jahre verhältnismäfsig viele da. So brachte z. B. der Direktor einer höheren Töchterschule in Thüringen eine Woche im Seminar zu, um dessen Arbeit aus eigener Anschauung kennen zu lernen. In dem Personale der Anstalt fanden im Laufe des Jahres mehrere Veränderungen statt. Die Oberlehrer *Siegel, Reinerth* und *Schneider* schieden aus. An ihre Stelle traten die früheren Praktikanten *Feodor Jacobitz* aus Grunow in der Mark, der Mathematik und Naturwissenschaften studiert hatte, *Paul Conrad* aus Davos (Schweiz), auf dem Seminar zu Chur, und *Hermann Fischer* aus Immenroda bei Sondershausen, auf dem Seminar zu Weifsenfels vorgebildet; die beiden letzteren waren schon als Lehrer thätig gewesen, ehe sie nach Leipzig kamen. *Jacobitz* leitete vornehmlich die Gesinnungs-, *Conrad* die naturwissenschaftlichen, *Fischer* die sprachlichen Fächer.

Die Schulgartenangelegenheit, die schon seit Jahren ein Gegenstand ernster Sorge für den Direktor gewesen

war, hatte bereits gegen das Ende des vorigen Schuljahres eine befriedigende Lösung gefunden. Es war nämlich gelungen, für die Schule einen schön gelegenen Garten zu mieten, und an der Bewahranstalt erhielt man einen Mitbenutzer, der die Hälfte der Miete zu tragen übernahm. Bald waren die Schüler der Übungsschule, vor allem aber der Inspektor der Bewahranstalt mit seinen Zöglingen eifrig dabei, das Grundstück nach der vortrefflichen Anleitung des Gymnasialdirektors Dr. *Schwab* in Wien in einen brauchbaren und schönen Schulgarten umzugestalten.

Am 10. Juli wurde das 20jährige Stiftungsfest durch eine allen Teilnehmern unvergefsliche Feier festlich begangen und bei dieser Gelegenheit vom Komitee für das Stiftungsfest eine Preisaufgabe folgenden Inhalts für das Jahr 1884—85 ausgeschrieben:

»Das Comité für das Stiftungsfest des Zillerschen Seminars in Leipzig verlangt als Lösung der von ihm gestellten Preisaufgabe: eine übersichtliche Darstellung und kritische Beurteilung der Veranstaltungen, die zur pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt seit dem Anfange unseres Jahrhunderts getroffen worden sind, in der Richtung und zu dem Zwecke, dafs

1. die Notwendigkeit pädagogischer Seminarien auf Universitäten nachgewiesen, und dafs

2. eine den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik entsprechende Organisation des akademisch-pädagogischen Seminars dargelegt werde.

Das Comité wünscht, dafs in dem historisch-kritischen Teile die Bestrebungen von *Herbart*, *Brzoska*, *Stoy* und *Ziller* in erster Linie berücksichtigt werden.

Der Preis beträgt mindestens 300 Reichsmark.«

Die Preisschrift sollte den Umfang von 10 Druckbogen nicht überschreiten. Sie blieb Eigentum des Verfassers, sollte aber zum 25jährigen Stiftungsfeste des Zillerschen Seminars (Juli 1886) als Festschrift publiziert werden.

In der ersten Woche des August hielt die Schule, wie hergebracht, ihre Schulreisen. Die Oberklasse zog unter Leitung ihres Oberlehrers und mehrerer Praktikanten, sowie unter dem Geleite früherer Schüler über Hubertusburg nach dem Kolmberg, nach Riesa, Meifsen und zurück

über Nossen, durch das Thal der Freiberger Mulde; die beiden unteren Klassen reisten das Elsterthal entlang über Meuselwitz nach Altenburg, Rochlitz u. s. w. Die Reise nach Meifsen findet sich hübsch beschrieben in der Zeitschrift: Erziehungsschule, II. Jahrgang, Nr. 1—3. Beide Reisen waren als durchaus gelungen zu bezeichnen. Die Weihnachtsbescherung fand auch in diesem Jahre unter starker Beteiligung der Eltern und übrigen Angehörigen in den Räumen der Schule und Bewahranstalt statt. Wiederum war dies dem schönen Ertrag des Weihnachtskonzertes zu verdanken, der um ein Erkleckliches den früherer Jahre überstieg.

In Bezug auf die Methode des Unterrichts ist folgendes hervorzuheben: Auf dem Gebiete des Gesangsunterrichts war namentlich die Theorie von der darstellenden Form weiter ausgebaut worden. Der Religionsunterricht liefs es sich angelegen sein, die Erweiterung des spezialisierten Katechismus so sehr als möglich zu fördern und dabei den berechtigten Forderungen der Kirche nachzukommen. Zwei Zöglinge der Oberklasse, die reformierter Konfession waren, besuchten schon seit Ostern den Katechismusunterricht. Der geistliche Inspektor der Schule aber hatte sich auf Grund öfterer Hospize anerkennend über die Schule ausgesprochen. Im Geschichtsunterrichte wurden die Systemhefte nach dem Prinzip der Haupt- und Nebenzahlen umgearbeitet. In der Gymnasialklasse hatte das Lateinische begonnen. Der Unterricht war nach den von Prof. *Ziller* aufgestellten Einheiten so rüstig fortgeschritten, dafs man hoffte, im Herbste 1882 schon mit dem Griechischen beginnen zu können. In der Oberklasse wurde der Versuch gemacht, einen Schüler, der sich günstiger zu entwickeln anfing, so zu fördern, dafs er in die Abteilung für das Französische eintreten konnte. Die Unterklasse stand am Ende der Patriarchenzeit, die Gymnasialklasse in der Richterzeit, die Oberklasse beim Leben Jesu. Aufserdem wurde eine neue Ausgabe des Seminarbuchs vorbereitet, und zwar in zwei Teilen; der erste sollte die

Organisation der ganzen Anstalt, der zweite die Weisungen für die einzelnen Fächer enthalten. Man glaubte dadurch einen bedeutenden Schritt in der Festigung der Schuleinrichtungen wie der Methodik vorwärts zu kommen. Auch Präparationen wurden für den Druck vorbereitet.

Während aber so, äufserlich betrachtet, eine schöne Zeit der Blüte für Seminar und Übungsschule anzubrechen schien, war diesen Schöpfungen *Zillers* schon die Axt an die Wurzel gelegt. Im Oktober 1881 erkrankte Prof. *Ziller* heftig an einem Leberleiden, das ihn alsbald zwang, die einstweilige Leitung seiner beiden Anstalten in andere Hände zu legen. Der cand. theol. *R. K. A. Hofmann* aus Hefsberg in Sachsen-Meiningen wurde von ihm zum stellvertretenden Direktor ernannt. Als nun die Weihnachtsbescherung herankam und der seitherige Leiter des Seminars ihr, die ihn sonst stets in der Mitte der Festgenossen gesehen hatte, noch immer nicht beiwohnen konnte, ergriff das Seminar schon bange Sorge; noch bängere aber, als auch auf der im Februar abgehaltenen Versammlung des Übungsschulvereins der verehrte Mittelpunkt so vieler hoffnungsreichen Bestrebungen fehlen mufste. Und als man nun gar hörte, dafs zur Krankheit noch Wassersucht hinzugetreten sei, da mufste man sich auf das Schlimmste gefafst machen. Das Ende trat denn auch am Abende des 20. April 1882 ein, als eine Erlösung nach Wochen schwerer Leiden, die der Kranke wie ein Held ertragen hatte. In seinem letzten Willen hatte er sich, treu seinem einfachen Sinne, jede offizielle Kundgebung bei seinem Tode verbeten und ein Begräbnis dritter Klasse gewünscht: und so wurde er denn auch nicht in einem Erbbegräbnis beigesetzt, sondern in der gewöhnlichen Reihe der Gräber ward seinem irdischen Teile seine Ruhestätte bereitet. An seinem Grabe aber trauerten nicht nur seine nächsten Angehörigen, zu denen man wohl auch die Schüler seiner Übungsschule und frühere Zöglinge der Anstalt, die jetzigen und ehemalige Seminaristen und die Mitglieder, sowie vor allem auch

den Vorstand des Übungsschulvereins rechnen durfte, sondern auch hervorragende Mitglieder der Universität, eine grofse Zahl von Leipziger Lehrern niederer und höherer Schulen, eine Turnriege, deren eifriges Mitglied der Verstorbene lange Jahre hindurch bis zu seiner Erkrankung gewesen war und viele andere aus den verschiedensten Berufskreisen. Wer immer den Entschlafenen persönlich gekannt hatte oder nur aus seinen Schriften von ihm wufste, folgte, wenn ihm der Tod des verehrten Mannes bekannt geworden war, dem unter Blumen und Palmenzweigen verschwindenden Sarge. Die Pauliner, die ihn bei den alljährlichen Weihnachtskonzerten so oft mit ihren herrlichen Gesängen erfreut hatten, sangen ihm auch das letzte Lied:

Da unten ist Frieden im dunkeln Haus,
Da schlummert der Müde, da ruht er aus.
Und schlief er im Schimmer des Abends ein,
Es wecket ihn nimmer der Frühe Schein —

und darnach ward der Sarg in die Gruft hinabgesenkt. Dann trat ein ehemaliger, längst in ehrenvoller und gesegneter Wirksamkeit stehender Schüler des Verewigten vor, um ihm als Vertreter des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik herzliche Worte des Dankes ins Grab nachzurufen, ein Oberlehrer des Seminars brachte sein und seiner Freunde Gefühl in warm empfundenen Worten zum Ausdrucke, und endlich sprach der Geistliche über dem Sarge Gebet und Segen, worauf unter dem tröstenden Klange eines Auferstehungsliedes die ersten Schollen auf den Sarg des teuern Entschlafenen hinabrollten.

Am Abende des Beerdigungstages hielten eine Anzahl alter Oberlehrer und Praktikanten, sowie für die Sache begeisterter und eifrig arbeitender Leipziger Lehrer eine Zusammenkunft ab, bei der auch der Übungsschulverein durch *Gräbner* und Dr. *Wittstock* vertreten war. Auch *Zillers* beide Söhne *Georg* und *Otto* fanden sich später ein. Es galt zu beraten, was zu geschehen habe, damit *Zillers* Schöpfungen erhalten blieben. Einig war man zu-

nächst darin, dafs nichts unversucht zu lassen sei, was zur Erhaltung des Seminars, der Übungsschule und der Bewahranstalt irgendwie geschehen könne, wie es denn auch von vornherein feststand, dafs der Verein für wissenschaftliche Pädagogik im Zillerschen Geiste fortgeführt werden müsse. Das Ergebnis war die Wahl eines Komitees, das die Interessen der Sache wahren und fördern sollte. Sodann wurde als Nachfolger *Zillers* im Vorsitze des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik einstimmig Prof. *Vogt* in Wien zur Wahl empfohlen. Für den Vizevorsitz wurden in Vorschlag gebracht: *Helm*-Schwabach, *Rein*-Eisenach, *Just*-Altenburg und *Thrändorf*-Auerbach i. V. Der letzte Punkt der Tagesordnung betraf die Herausgabe einer neuen Auflage des Leipziger Seminarbuches, das gleichzeitig um eine Schul- und Hausordnung für die Übungsschule und die Bewahranstalt vermehrt werden sollte. Die Bearbeitung dieser neuen Auflage hatte der stellvertretende Direktor übernommen und im Manuskripte schon zu Ende geführt. Bei der Beratung dieses Punktes nahm die Diskussion, die bisher sehr friedlich verlaufen war, einen erregten Charakter an, ohne ein wesentliches Ergebnis zu Tage zu fördern.

Wenige Tage danach hielt auch der Vorstand und Ausschufs des Übungsschulvereins eine Versammlung ab, in der zunächst beschlossen wurde, die Übungsschule bis auf weiteres fortzuführen und dazu die Genehmigung der vorgesetzten Behörde zu erbitten, weiter aber, diese Genehmigung vorausgesetzt, der Herr Hilfsprediger *Hofmann* auch für das Schuljahr 1882—83 als Vertreter des verstorbenen Direktors erwählt und festgesetzt wurde, ihn bei der demnächst stattfindenden Trauerfeierlichkeit für Prof. *Ziller* förmlich als solchen einzuführen. Bezüglich der neuen vermehrten Ausgabe des Seminarbuches wurde beschlossen, dafs dieselbe einer Kommission des Vorstandes und Ausschusses unter Zuziehung eines aus der Mitte der Oberlehrer zu designierenden Herrn vor dem Drucke vorgelegt werden sollte. In seiner Antwort auf das Gesuch

des Übungsschulvereins um Genehmigung zur Fortführung der Schule teilt das Ministerium mit, daſs es Bezug nehme auf seine vor wenigen Tagen dem Übungsschulverein zu erkennen gegebene Entschlieſsung, wonach es die zeither gewährte Staatsunterstützung zwar bis Ostern 1883, aber nicht weiter zu bewilligen beschlossen habe. Die Kommission zur Beratung des Hofmannschen Entwurfs einer neuen Auflage des Seminarbuchs und eines Statuts für die Zillerschen Anstalten hatte bald darauf ihre erste Sitzung abgehalten. Bei einer genauen Durchsicht des Entwurfs hatte sich nun herausgestellt, daſs der Verfasser vieles hinzugefügt und verändert hatte, was er von seinem Standpunkte zwar für nötig gehalten haben mochte, was aber der unter *Ziller* ausgebildeten Tradition nicht entsprach. Dem gegenüber wurde von der Kommission betont, daſs der Entwurf in erster Linie dem vielfach geäuſserten Verlangen nach einer rein historischen, d. h. die Vorschriften aus *Zillers* Zeit festhaltenden Schrift gerecht zu werden habe, andererseits aber möge auch dem praktischen Bedürfnisse der Gegenwart dadurch Rechnung getragen werden, daſs die Schrift auch die von Herrn Hilfsprediger *Hofmann* vorgeschlagenen Änderungen mit aufzunehmen habe. Ein Vorschlag, die Abweichungen des Hofmannschen Entwurfs von der unter *Ziller* ausgebildeten Tradition unter dem Texte anzubringen, wurde angenommen und gleichzeitig ohne Widerspruch festgestellt, daſs das geistige Eigentumsrecht an der Schrift nur dem Seminar zustehe. In der nächsten Sitzung der Kommission erklärte aber bezüglich dieser letzten Feststellung Herr Hilfsprediger *Hofmann*, daſs er mit ihr nicht einverstanden sein könne und daſs er den Übungsschulverein gebeten habe, von der Verwendung seiner Schrift für die Zwecke des Übungsschulvereins abzusehen. Zu einer Zurücknahme dieser Erklärung war er nicht zu bewegen, vielmehr erklärte er weiter, daſs er unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Leitung des Seminars und der Übungsschule nicht über den in Aussicht genommenen Zeitpunkt hinaus

auf sich nehmen könne und wolle. Zu dieser Erklärung hätten ihn nicht die seitherigen Verhandlungen bestimmt, sondern der prinzipiell verschiedene Standpunkt, der seiner Schrift gegenüber eingenommen worden sei. Auf diese Erklärung hin wurden die Verhandlungen vom Vorsitzenden sistiert. In der nächsten Sitzung des Vorstandes und Ausschusses des Übungsschulvereins wurde, wie das Protokoll bemerkt, »mit Rücksicht auf Äufserungen des Herrn Hilfspredigers *Hofmann* in der zweiten Kommissionssitzung und auf den Sachverhalt im allgemeinen, der sich in der Unlöslichkeit des Konfliktes zwischen dem derzeitigen Direktor und den Praktikanten[1]) darstellt«, eine Wiederaufnahme der Verhandlungen mit dem Herrn Hilfsprediger, um die dieser unter Vorlegung neuer Vermittelungsvorschläge gebeten hatte, allgemein abgelehnt und an seiner Stelle Herr Dr. *Robert Barth* einstimmig zum Leiter der Anstalt gewählt. In Rücksicht darauf, dafs er die Herausgabe des Seminarbuchs unterlassen wollte, wurde weiter dem seitherigen Direktor eine Entschädigungssumme zugebilligt. In der am 7. Juni 1882 abgehaltenen Generalversammlung des Übungsschulvereins spricht der Vorsitzende Herr *Schnoor* die Hoffnung und den Wunsch aus, dafs die Übungsschule im Sinne ihres verewigten Gründers weitergeführt werde. Bei der darauffolgenden Wahl wird Herr *Schnoor* zum Vorsitzenden, Herr Dr. *Gensel* zum stellvertretenden Vorsitzenden erwählt.

Noch war aber die Wunde, die Zillers Tod dem Übungsschulverein geschlagen hatte, nicht verharscht, als den Verein bereits ein neuer Schlag traf: Buchhändler *Gräbner*, der lange Jahre hindurch die Sorge um die äufseren Verhältnisse des Seminars in unentwegbarer Treue fast allein getragen hatte, starb in der ersten Hälfte des August. Was die Umsicht und Beharrlichkeit dieses Mannes dem Seminar in äufserst schwieriger Lage genützt hat, wie oft

---

[1]) Nach einer durchaus vertrauenswürdigen Mitteilung handelte es sich aber vielmehr um einen Konflikt des seitherigen Direktors mit den Oberlehrern.

sie Nachteile von der Anstalt abgewandt und Vorteile ihr zugewandt hat, ist kaum genug zu loben.

Da das Ministerium sich nicht bewegen liefs, dem Seminar den Staatszuschufs noch länger als bis Ostern 1883 zu gewähren, so war man sich darüber klar, dafs auch die Schule augenblicklich nicht länger, als bis eben dahin, fortgeführt werden könne. Gleichwohl herrschte Einigkeit darüber, dafs die Übungsschule später wieder aufleben und zu diesem Zwecke auch der Übungsschulverein fortbestehen solle; nur beschlofs man, dafs die Zinsen seines Vermögens, das Ende Dezember 1881 nominell 3080 M betragen hatte, inzwischen dem Frauenvereine zur Bewahranstalt überantwortet werden sollten, so lange die Übungsschule sistiert sei. Erfreulich war, dafs auch die Universität sich für das Schicksal der Schule interessierte. Durch ihren Rektor, Prof. *Zarncke,* hatte sie zu einer Petition an den akademischen Senat aufgemuntert, damit dieser beim Ministerium vermittele, dafs dem Seminar von seiten des Ministeriums weitere Unterstützung, zunächst wenigstens bis zum Abschlufs der laufenden Budgetperiode, zu teil werde. Da die Sache Eile hatte — es war inzwischen Ende September herangekommen, — so wurde in einer Generalversammlung des Übungsschulvereins eine entsprechende Petition, deren Entwurf von Oberlehrer *Glöckner* herrührte, gleich ihrem Wortlaute nach beschlossen. Diese Petition fafst alles, was sich damals zu gunsten des Zillerschen Seminars sagen liefs, so gut zusammen, dafs sie hier im Wortlaute wiedergegeben sein mag.

Leipzig, den 11. Oktober 1882.

Einem Hohen Akademischen Senat der Universität Leipzig tragen die ergebenst Unterzeichneten die Bitte vor: Ein Hoher Akademischer Senat wolle sich bei dem Königlichen Ministerium des Kultus im Interesse der Übungsschule, welche durch Herrn Prof. Dr. *Ziller* gegründet worden ist, dahin verwenden, dafs dem hiesigen Übungsschul-Verein die vom Landtage bereits gewährte Unterstützung von 5000 M pro anno für den Budgetetat 1882—83 trotz des inzwischen erfolgten Ablebens des Herrn Prof. Dr. *Ziller* zunächst auch für das Jahr 1883 nicht verweigert werde.

Das Zillersche Seminar hat seit seiner Gründung im Jahre 1862 in intensiver Weise auf die pädagogische Bildung der Lehrer eingewirkt; es war eine Pflanzstätte pädagogischer Reformideen, die sich kräftig entwickelten. Auf Grund dessen erfreute es sich einer lebhaften Teilnahme von seiten der Studierenden. Innerhalb der zwanzig Jahre seines bisherigen Bestehens haben 361 Studenten und seminaristisch gebildete Hörer der Universität ihre pädagogische Bildung im Seminar empfangen, darunter nachweislich nicht wenige Ausländer, welche lediglich aus dem Grunde die Universität Leipzig als Ort ihres Studiums gewählt haben, um daselbst dem Zillerschen Seminare angehören zu können. Dies hat auch Herr Prof. D. *Fricke* in seiner Rede in der I. Kammer der Abgeordneten als Vertreter der Universität im Jahre 1876 nachdrücklich betont. Auf das Königreich Sachsen kommt die gröfste Zahl der Seminar-Mitglieder, nämlich 129; fast ebensoviele sind aus Preufsen und den Thüringischen Landen gebürtig, nämlich 126, aus dem übrigen Deutschland 23, aus Österreich-Ungarn 48, aus der Schweiz 14, aus Serbien 5, je 4 aus Rufsland und Griechenland, je 3 aus der Türkei und aus Armenien, je 1 aus Nord-Amerika und Ost-Indien. Viele derselben blieben 4—6 Semester im Seminare, so dafs die laufende Praktikantenzahl gegenwärtig 997 beträgt, es kommen daher im Durchschnitt auf jedes Semester 24 Praktikanten. Nicht wenige der ehemaligen Mitglieder zeichnen sich jetzt aus als hervorragende Schulmänner, die eine energische Thatkraft bekunden für die Ausbreitung einer wissenschaftlichen pädagogischen Erkenntnis, unter ihnen sechs Professoren und Dozenten der Pädagogik, nämlich 2 an der armenischen Hochschule Edschmiadzin, je 1 in Prag, Basel, Budapest und 1 ehemals auch in Lund. Wir heben hierbei ganz besonders hervor, dafs nicht wenige ausländische Schüler Zillers, angeregt durch ihre Studien im Seminar, in ihrer Heimat eine geradezu epochemachende Bedeutung gewonnen haben. Einer der beiden armenischen Professoren z. B. hat durch seine eingreifende Schriftstellerthätigkeit im Interesse pädagogischer, psychologischer und religionsphilosophischer Erkenntnisse einen neubelebenden Einflufs ausgeübt, infolgedessen die armenische Nation jenen beiden Zillerianern als Stätte ihrer Wirksamkeit ein mit der Hochschule verbundenes Seminar schuf, welches nach dem Muster des Zillerschen Seminars organisiert ist, und es ist hauptsächlich dem Einflusse unseres Seminars zuzuschreiben, dafs in den oberen Klassen jenes Institutes behufs des Studiums der Schriften *Zillers* und seiner Schüler auch die deutsche Sprache gelehrt wird. Auch das akademisch-pädagogische Seminar in Budapest lehnt sich im wesentlichen an die Grundsätze und Einrichtungen des Zillerschen Seminars an. Wir erlauben uns zum Belege hinzuweisen auf die Schrift des Dr. *Schwicker*, »Die ungarischen Gymnasien. Geschichte, System, Statistik.« Budapest

1881. S. 359. Dasselbe gilt von den Seminarien der Universitäten Prag, Wien und Lund. Wir berufen uns hierbei auf das »Pädagogische Korrespondenzblatt« 1882. Nr. 1. S. 9. Unsere Regsamkeit entging in neuerer Zeit auch den Franzosen nicht, wie aus der *Revue Internationale de l'enseignement*, Paris 1881, Nr. 4 zu ersehen ist.

Wir glauben es ferner als eine bedeutsame Thatsache hinstellen zu können, dafs durch den Einflufs der Schüler *Zillers* an einer Reihe von Lehrer-Seminarien ein philosophischer Geist erwacht ist, und zwar in der Richtung, dafs er dem unter den Volksschullehrern leider vielfach herrschenden Radikalismus kräftig entgegenarbeitet. Wir meinen besonders die Lehrerseminarien zu Eisenach, Schwabach, Auerbach i. V., Chur in der Schweiz, von denen besonders das erstere sich durch eine produktive litterarisch-pädagogische Thätigkeit auszeichnet, wie die »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, Schuljahr I—VI« von Dr. *Rein* und die »Pädagogischen Studien« 1880 ff. von demselben Verfasser bezeugen. Andere Schüler Zillers, alles ehemalige Seminar-Mitglieder, bearbeiten ein bisher wenig erforschtes Gebiet, die pädagogische Psychologie. Wir verweisen auf die in Lehrerkreisen äufserst günstig aufgenommene Monographie von Dr. *Lange,* Seminar-Oberlehrer in Plauen, über Apperzeption 1879, auf die Arbeit von Dr. *Just,* Seminar-Oberlehrer in Dresden, in *Reins* »Pädagogischen Studien«, 1880, Heft 4, »Die Psychologie im Lehrer-Seminar« und auf die Arbeit von *Th. Wiget,* Seminar-Direktor in Chur: »Psychologische Analyse von Macbeth und Lady Macbeth«, Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik IX, S. 297 ff. Wieder andere suchen die Leistungen der Unterrichtslehre in Kontakt zu bringen mit den Ergebnissen der Spezialforschung; dies thut Prof. *Willmann* in Prag, in seiner vielversprechenden Arbeit: »Die Diktaktik als Bildungslehre.« Braunschweig 1882. Manche, obwohl nur Volksschullehrer, haben Detailstudien angestellt, die eines echten Forschers würdig sind; diesen Ruhm gebührt z. B. der Arbeit der bayerischen Volksschullehrers *Zillig* über Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule, XIV. Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik. Alle diese Jahrbücher enthalten Arbeiten von Schülern *Zillers*, unter denen wir noch manche tüchtige Leistung anzuführen im stande sein würden. Wie viel nun alle die genannten und mit ihnen noch viele andere Männer dem Zillerschen Seminare zu verdanken haben, dafür diene als Beispiel und Beleg das Zeugnis des hervorragenden Forschers Prof. *Willmann* in seinen »Pädagogischen Vorträgen«, Leipzig 1869, Vorwort S. IX: »Er verdankt dieser Anstalt die Festigung und Klärung seiner pädagogischen Grundsätze, er verdankt ihr seine Liebe zur Erziehung und was er etwa von Geschick dazu besitzt. Er erblickt in den Zillerschen Reformbestrebungen zahlreiche fruchtbare Keime, die nur der Hände bedürfen, die sie sorgfältig an die rechten Stellen einsetzen, um reiche Frucht zu tragen.«

Aus dem Dargelegten, hoffen wir, werde zur Genüge hervorgehen, dafs das Zillersche Seminar ein nützliches und wertvolles Glied der Universität Leipzig gewesen ist. Nun ist freilich mit dem Tode des Herrn Prof. Dr. *Ziller* eigentlich auch die Existenz des Seminars aufgehoben, aber es ist doch eine Schöpfung *Zillers* vorhanden, die noch fortbesteht; in Verbindung mit derselben kann auch das Seminar, vorläufig freilich nur als Privatanstalt, fortgeführt werden. Es ist dies die Übungsschule des Seminars, die in finanzieller Hinsicht teils durch den staatlichen Beitrag von 5000 Mark pro anno, teils durch Unterstützung eines Vereins von Leipziger Bürgern, des sog. Übungsschulvereins, erhalten wird. In dieser Schule werden gegenwärtig 23 Kinder in allen Unterrichtsdisziplinen unterrichtet und zwar von drei angestellten Lehrern, unter deren Aufsicht die Mitglieder des Seminars ihre Übungslektionen halten. Solcher Praktikanten gab es bisher laut obiger Nachweisung im Semester durchschnittlich 24. An dieser Anstalt wird nun noch immer ganz im Geiste *Zillers* unterrichtet. Denn die Grundsätze *Zillers* sind so fest und widerspruchslos geordnet und in seinen Schriften so klar niedergelegt, dafs seine »Allgemeine Pädagogik« als ein Werk von relativer Vollendung angesehen werden darf, dafs mithin ein thatkräftiger, auf das Studium dieser Schriften gerichteter Fleifs wohl im stande sein wird, die Arbeit des Seminars im Geiste *Zillers* fortzuführen. Die Schule wird nun gegenwärtig geleitet durch Herrn Dr. *R. Barth*, der infolge langjähriger Wirksamkeit im Geiste *Zillers* eine wohlgeeignete Persönlichkeit ist, um die Arbeit des Seminars wie bisher fortzusetzen, so dafs also den Studierenden auch jetzt, nach dem Tode *Zillers*, dieselbe Gelegenheit geboten wird, die Herbart-Zillersche Pädagogik theoretisch und praktisch an dieser Übungsschule kennen zu lernen. Denn auch die wissenschaftlichen Übungen des Seminars werden unter Leitung des Herrn Dr. *R. Barth* nach wie vor abgehalten. Da nun die Schule sich einer solchen Teilnahme erfreut hat, würde es für einen grofsen Teil der Studierenden der hiesigen Universität, wie besonders für diejenigen, denen das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik der Anlafs war, die Universität Leipig zu beziehen, doch ein bedauerlicher Ausfall sein, wenn die Übungsschule eingehen sollte. Dies wäre um so mehr zu beklagen, als der Dirigent der Anstalt, Herr Dr. *Barth*, die Hoffnung hat, dafs es ihm von der Universität werde gestattet werden, sich als Dozent der Pädagogik zu habilitieren, dafs somit in nicht zu langer Zeit das Seminar auch wieder den Charakter eines akademischen erhalten werde. Wir bitten daher Einen Hohen Akademischen Senat der Universität Leipzig, Er wolle sich dieses Instituts durch seine Intervention annehmen und bei dem Königlichen Ministerium des Kultus dahin zu wirken suchen, dafs die schon bis Ostern 1883 gewährte staatliche Unterstützung auch weiterhin zunächst bis

zum Schlufs des Budgetetats an den Übungsschulverein ausgezahlt werde.

Diese unsere Bitte richten wir um so zuversichtlicher an Einen Hohen Akademischen Senat, als die Universität Leipzig in aller Welt den Ruhm hat, seit einem halben Jahrhundert die Pflanzstätte der Herbartschen Philosophie zu sein.

Eines Hohen Akademischen Senats
Ergebenste
die Mitglieder des Zillerschen Seminars und des Übungsschulvereins.
Im Namen derselben
(gez.) *Schnoor*,
d. z. Vorsitzender des Übungsschul-Vereins.

Diese Petition hatte leider keinen Erfolg, und so blieb nichts anderes übrig, als das Seminar Ostern 1883 aufzulösen.

Über das letzte Schuljahr giebt der Bericht des stellvertretenden Direktors Auskunft. Zunächst sei aber nachgetragen, dafs Ostern 1882 der Oberlehrer *Jacobitz* seine Stellung aufgegeben hatte, um sein Examen zu machen, und dafs an seine Stelle der stud. theol. *Gottfried Glöckner* aus Kalbe a. d. Saale (Provinz Sachsen) getreten war, der Verfasser der vorstehenden Petition. Aus dem Jahresberichte des Dr. *R. Barth* ist folgendes hervorzuheben: Da es im Interesse der Schüler, welche zu Ostern auf andere Schulen übergehen mufsten, unbedingt nötig erschien, dieselben für die Aufnahme in ihrem Alter entsprechende Klassen vorzubereiten, so hatten die Ziele einiger Unterrichtsfächer Modifikationen erleiden müssen. Glücklicherweise war dies jedoch nicht in dem Grade nötig gewesen, dafs die neueingetretenen Seminarmitglieder nicht noch reichliche Gelegenheit gehabt hätten, einen unverdorbenen pädagogischen Unterricht kennen zu lernen. Dazu verhalf ihnen aufserdem nicht nur der Eifer und die Gewissenhaftigkeit der Oberlehrer, sondern auch die von ihnen selbst bewiesene selbstlose Hingabe an die Aufgaben des Seminars; beides verdiente volle Anerkennung. Auf Grund dieses unmittelbaren Interesses hatte sich namentlich während des Wintersemesters ein äufserst reges Leben im Seminare entwickelt. Es wurden nicht nur die

Theoretika und Konferenzen in der gewohnten Regelmäfsigkeit abgehalten — wobei die Beteiligung ebenso wie an den Schulfeierlichkeiten und Reisen fast ausnahmslos eine allgemeine war — sondern es war von einigen Seminarmitgliedern auch die Beschäftigung mit der allgemeinen wissenschaftlichen Pädagogik durch Referate aus *Herbarts* Schriften und über *Zillers* Grundlegung gepflegt worden.

Unter solchen Verhältnissen war der Unterricht in allen Klassen mit gutem Erfolge vorwärts geschritten, und es hatte sich aufser den oben erwähnten Änderungen in einigen Unterrichtszielen nur noch die Nötigung ergeben, die Mehrzahl der Schüler aus der Gymnasialklasse mit der Volksschulabteilung zu verschmelzen. Abgesehen aber davon hatte das Seminar den Unterricht sowohl als auch die speziellen Veranstaltungen für die Zucht, soweit dies in seinen Kräften stand, ganz im Sinne des verehrten Meisters zu erhalten gesucht. So wurden die sonntäglichen Erbauungsstunden, der Maigang und die Oktoberfeier in der altgewohnten Weise veranstaltet. Das sonst so fröhlich verlebte Johannisfest freilich erhielt diesmal einen vorwiegend ernsten Charakter, da ja das Seminar den schmerzlichsten Verlust, den eine Schulgemeinde erleiden kann, zu beklagen hatte. Es ehrte das Andenken des Verstorbenen im Schulgarten in feierlicher Andacht vor seinem mit Rosen geschmückten Bildnis und dann auf dem Friedhofe durch ein stilles Gebet an seinem Grabe, auf welches Lehrer und Schüler als Zeichen fortdauernder Liebe einen Blumengrufs niederlegten.

Der feierliche Aktus, der der letzten Weihnachtsbescherung des Seminars vorherging, erhielt diesmal einen besonders wehmütigen Charakter, weil der herbe Verlust, den die Schule in diesem Jahre durch den Tod der beiden um das Seminar vor allem verdienten Männer, *Zillers* und *Gräbners*, erlitten hatte, noch gesteigert wurde durch den Gedanken, dafs in kurzem auch das Seminar zu den Toten gelegt werden sollte. Die Bescherung selbst konnte diesmal mit Büchern und andern nützlichen Gegenständen

weit reichlicher ausgestattet werden, als es bisher der Fall gewesen war. Das hatte einen doppelten Grund. Einmal mufste ja leider auf das schönste und liebste Geschenk, die Reisebillets, verzichtet und konnte also der auf sie entfallende Betrag den übrigen Geschenken zugelegt werden; dann aber war auch das Weihnachtskonzert diesmal in besonders günstiger Weise verlaufen und hatte eine ungewöhnlich hohe Einnahme gebracht. Es war, als wenn das Publikum der Sache *Zillers* durch recht zahlreichen Besuch eine letzte Ehrung erweisen wollte. Auch die mitwirkenden Kräfte, wie bisher die Pauliner und eine Anzahl namhafter Künstler und Künstlerinnen, hatten ihr Bestes gethan.

Für die Verwaltung des Stipendienfonds hatte sich ein viergliedriges Komitee gebildet. Dasselbe hatte das übrige Geld zum Teil für die Bearbeitung des Seminarbuchs, die jetzt dem früheren Oberlehrer *Bergner* übertragen worden war, ausgesetzt, zum Teil zur Prämiierung der früher erwähnten Preisaufgabe bestimmt.

Die Auflösung des Seminars und der Übungsschule erfolgte am 16. März 1883; über die näheren Umstände, unter denen dieser bedeutsame Akt vor sich ging, findet sich jedoch in den Akten leider nichts vor.

Aber mit der notgedrungenen Auflösung des Seminars und der Übungsschule war nicht auch die des Übungsschulvereins erfolgt, vielmehr hatte dieser schon am 27. September 1882 beschlossen, dafs er in der Hoffnung, die Schule bald wieder eröffnen zu können, fortbestehen wolle und dafs die Zinsen seines Vermögens während der Zeit, wo die Schule nicht bestehe, dem Frauenverein zur Bewahranstalt überantwortet werden sollten. Inzwischen war der Vorsitzende des Vereins, Kaufmann *Schnoor,* unermüdlich thätig, um neue Geldquellen für den Verein zu eröffnen; er lebte des festen Glaubens, dafs das Seminar nicht gestorben sei, sondern nur schlafe. In der Generalversammlung vom 16. Januar 1884 konnte er berichten, dafs man ziemlich gewisse Aussicht auf Gewährung von Beiträgen

seitens des Rates und etlicher Privatleute habe und dafs daher die Hoffnung auf baldige Wiedereröffnung der Schule und des Seminars nicht fallen gelassen werden möge. In der Generalversammlung vom 17. Januar 1885 wird beschlossen, bei Rektor *Glöckner* in Hundisburg bei Magdeburg anzufragen, ob er geneigt sei, sich in Leipzig als Dozent zu habilitieren und ihm für diesen Zweck eine Unterstützung aus Mitteln des Übungsschulvereins zur Verfügung zu stellen. Die Anfrage erfolgte, und Rektor *Glöckner* beantwortete sie unterm 3. März 1885 dahin, dafs er sein Leben gern in den Dienst der Sache stelle und dafs er von ganzer Seele bestrebt sein werde, Schule und Seminar im Geiste seines hochverehrten Lehrers, des Herrn Prof. *Ziller*, soweit in seinen Kräften stehe, fortzuführen. Er denke sich die Ausführung dieses Planes so, dafs er noch bis Ostern 1886 in seiner damaligen Stellung verbleibe, dann nach Leipzig übersiedele, dort zunächst promoviere und dann auf seine Habilitation hinarbeite, wozu etwa 2—$2^1/_2$ Jahre erforderlich sein dürften. Wenn alles nach Wunsch gehe, würde er etwa im Jahre 1888 die akademische Thätigkeit beginnen können. Das ihm angebotene jährliche Stipendium werde ihn in den Stand setzen, seine Zeit nicht durch gehäufte Lehrstunden zu zersplittern, sondern seine Kraft ganz auf das gesteckte Ziel zu konzentrieren. Der Vorstand und Ausschufs des Übungsschulvereins beschliefsen schon am 9. April 1885, das Anerbieten anzunehmen. In der Generalversammlung vom 30. Januar 1886 berichtet der Vorsitzende des Vereins abermals über die durch seine Bemühungen in Aussicht gestellten Unterstützungen für *Glöckner* behufs seiner Habilitation und spätere Übernahme der Direktion der Schule, sowie über Aussichten auf Unterstützung für die wieder ins Leben zu rufende Schule. In der Generalversammlung vom 11. April 1888 wird beschlossen, die Unterstützung *Glöckners* von jetzt ab noch zu ergänzen aus dem Reservefond des Vereins, der aus den angesammelten Zinsen und den jährlichen Beiträgen gebildet wird. Im Winter 1889—90

habilitierte sich *Glöckner* mit einer Abhandlung über das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. Darauf berichtet er schon in der Generalversammlung vom 24. Januar 1890 über Versuche, die er kurz nach seiner Habilitation gemacht habe, um Prof. *Strümpell,* der an der Universität ein »wissenschaftlich-pädagogisches Praktikum« leitete, zur Überlassung dieses Seminars zu veranlassen. Die Angelegenheit sei aber noch nicht erledigt. Er spricht bei dieser Gelegenheit unter allgemeiner Zustimmung den Wunsch aus, dafs die Übungsschule schon Ostern 1890 wieder eröffnet werden möge. Leider aber zögerte sich sowohl die Angelegenheit der Übernahme des Strümpellschen Seminars als auch die Wiedereröffnung der Seminarübungsschule noch weiter hinaus. Inzwischen hatte *Glöckner* im Sommer 1890 zu lesen begonnen und setzte seine Vorlesungen mit steigendem Erfolge in den folgenden Semestern fort. Er las nach und nach über folgende Gegenstände: Pädagogische Psychologie, Geschichte der Pädagogik von der Renaissance bis zur Gegenwart, über Herbarts Umrifs pädagogischer Vorlesungen, Encyklopädie der Pädagogik (einmal) und Geschichte der philosophischen Pädagogik in Deutschland im 19. Jahrhundert (einmal). Bereits hatte er sein siebentes Semester als Privatdozent eröffnet, als in den Pfingsttagen des Jahres 1893 Professor *Masius,* der seitherige Inhaber der ordentlichen Professur für Philosophie und Pädagogik an der Universität, starb. Es ist hier nicht der Ort, von den Kombinationen zu reden, die sich an die Frage der Wiederbesetzung des Lehrstuhls knüpften. Nur soviel sei erwähnt, dafs in weiten Kreisen der Wunsch gehegt wurde, es möge in Verbindung mit der Professur ein pädagogisches Seminar und eine akademische Übungsschule errichtet werden[1]) und dafs man allgemein die Hoffnung hegte, es werde Dr. *Glöckner* bei Neubesetzung der Professur, auch wenn ein pädagogisches

[1]) Vgl. meine Schrift: Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895. In der Vorrede.

Seminar mit Übungsschule vom Staate zunächst nicht errichtet werden solle, doch wenigstens eine aufserordentliche Professur und mit ihr einen Lehrauftrag für irgend einen besonderen Zweig der Pädagogik erhalten, um ihn an Leipzig zu fesseln und so zugleich wenigstens die Möglichkeit offen zu halten, dafs von ihm später eine Übungsschule — wenn auch zunächst nur als Privatanstalt — wieder eröffnet werden könne. Das wäre ja nur eine Wiederanknüpfung an Verhältnisse gewesen, wie sie schon einmal zum grofsen Segen der Lehrerbildung bestanden hatten. Und da *Glöckner* nun bereits sieben Semester mit Erfolg als Privatdozent gelesen hatte, so war eine solche Hoffnung wohl auch erlaubt. Allein diese Möglichkeit schnitt *Glöckner* selbst ab, indem er mit dem Ausgange des Sommersemesters 1893 seine *Venia legendi* aufgab. So unerwartet diese Wendung nun kam, nicht zum wenigsten denjenigen Mitgliedern der Universität, die ihm gewogen waren, und so unbegreiflich sie vor allem manchem aus dem Kreise der Mitglieder des Übungsschulvereins erscheinen mochte, so wird es sich doch geziemen, zunächst mit seinem Urteile zurückzuhalten, wenn man nicht alle Verhältnisse und Erwägungen kennt, die bestimmend auf seinen Entschlufs eingewirkt hatten. In Betracht zu ziehen wird namentlich sein, dafs es unter allen Umständen ein Akt der Selbstverleugnung ist, wenn ein junger Mann von hervorragender wissenschaftlicher Befähigung alle anderen Aussichten, die sich ihm bieten, nicht achtend, sich entschliefst, aus Liebe zu einer idealen Sache die kostspielige, unsichere und mit mancherlei für ein aufrechtes Ehrgefühl dornenvollen Situationen verbundene Laufbahn des Privatdozenten zu betreten. Da nun Dr. *Glöckner* unzweifelhaft aus Liebe zur Sache die akademische Laufbahn eingeschlagen hatte, so wird man wohl annehmen müssen, dafs ihn der Entschlufs, diese Laufbahn aufzugeben, nicht leicht geworden sein mag, und dafs er sich entweder in einer unerträglichen Zwangslage befunden hat oder sich wenigstens in einer solchen zu befinden glaubte. Sei dem, wie ihm

wolle, jedenfalls bleibt die Thatsache bestehen, dafs ein Mann, der kurz vor der aufserordentlichen Professur stand und den man für eine solche Professur als vollkommen befähigt ansehen mufste, durch die Verhältnisse gezwungen wurde, sein Amt aufzugeben. Diese Thatsache wirft ein grelles Licht auf die Fürsorge, die bei uns getroffen ist, um den Zugang zur akademischen Laufbahn zu erleichtern. Es fehlt uns eben an Stipendien, die wissenschaftlich befähigten jungen Männern über das Martyrium des Privatdozententums hinweghelfen könnten; an solche kostspieligen Aufwendungen, wie es die *fellowships* der englischen Kolleges sind, braucht dabei noch gar nicht gedacht zu werden. Vielleicht tröstet man sich bei uns mit dem Gedanken, dafs sich auf diese Weise die Ergänzung des akademischen Lehrkörpers noch am ehesten der Naturauslese nähern werde: wer nicht von Natur mit besonders zäher Willenskraft oder besonderer wissenschaftlicher Begabung oder besonderer Fähigkeit des Entbehrens und Duldens ausgestattet ist, hat unter den jetzigen Verhältnissen allerdings keine Aussicht, sich bis in den geheiligten Bezirk der akademischen Vollprofessur durchzuarbeiten. Nur schade, dafs daneben noch eine andere Naturauslese einhergeht, die nicht immer in derselben Richtung arbeitet, wie die erstere: nämlich die nach der Gröfse des Geldbeutels, über die der junge Mann oder seine Eltern verfügen. Nach dieser Art Auslese wird jeder Kandidat als nicht erhaltungsmäfsig ausgerüstet ausgeschieden, der nicht jährlich über einen Zuschufs von so und so viel verfügt. Ist das schon im allgemeinen schlimm, so ist es noch ganz besonders schlimm, wenn die Vertretung der Pädagogik an der Universität unter diesem Übelstande zu leiden hat. Gerade ihr sollten einsichtige Regierungen alle Wege aufs sorgfältigste ebnen; denn unter den Kulturverhältnissen, wie sie uns heutzutage umgeben, hängt nichts weniger als der Bestand der Kultur ganz wesentlich mit davon ab, dafs die Erzieher für das schwierige Werk der Erziehung auf der Universität mit dem besten Rüstzeug ausgerüstet wer-

den, das wir auf diesem Gebiete besitzen. Dazu gehört aber neben der Einsicht in die Theorie des Erziehens auch eine Einführung in die Erziehungskunst. Und darum wird die Sache doppelt traurig, wenn durch eine Erschwerung des Zugangs zur akademischen Laufbahn, die weiter reicht, als die Anforderung an die wissenschaftliche Vorbildung des Dozenten es ohnehin mit sich bringt, auch die Verwirklichung akademisch-pädagogischer Seminare, als der Stätten, wo eine solche Einführung in die Erziehungskunst geboten werden kann, hinausgeschoben wird. Es hat bisher ein eigner Unstern über der Verwirklichung dieser Idee geherrscht. Obgleich in einsichtigen Kreisen die Überzeugung ganz allgemein ist, dafs wir solche Seminare auch nach Einrichtung der Gymnasialseminare, ja jetzt erst recht, gar nicht entbehren können, und trotzdem sie schon drei Generationen hindurch ihre Lebensfähigkeit bewiesen haben — in Königsberg, in Jena und in Leipzig —, so stehen sie doch fast auf dem Aussterbeetat.

Hoffen wir aber, dafs die Idee sich trotzdem schliefslich noch hindurchringen werde. Es wird das nun gewifs um so eher geschehen, je besser sie es versteht, aus den Lehren der Vergangenheit Nutzen zu ziehen. Die Darstellung, die wir hiermit abschliefsen, hat hauptsächlich den Zweck gehabt, aus der äufserst lehrreichen Geschichte des Zillerschen Seminars herauszuheben, was für diesen Zweck besonders geeignet erschien: ein Hauptaugenmerk war dabei zu richten auf die bewundernswerte Energie, die der Übungsschulverein in Verwirklichung seiner Aufgabe von Anfang bis zu Ende bewiesen hat und auf die kluge und äufserst ökonomische Ausnutzung der Verhältnisse. Darin wird das Zillersche Seminar für alle zukünftigen Seminarbestrebungen ein Muster bleiben, auch wenn diese auf ganz andern theoretischen Voraussetzungen fufsen sollten.

Es erübrigt nun zunächst noch, einen kurzen Blick auf die Entwickelung der Bewahranstalt zu werfen, die ja mit der Übungsschule bis zu deren Auflösung nicht blofs

räumlich verbunden war, sondern auch nach der Absicht der Gründer eine innerliche Gemeinschaft mit ihr bilden sollte.

Es ist schon im Jahrgang 1894 dieser Zeitschrift, Nr. 49, S. 401 erwähnt worden, wie *Ziller* zu dem Gedanken kam, es sei notwendig, dafs neben der Übungsschule eine Bewahranstalt entstehe, für diejenigen Schüler der Übungsschule, für die aus irgend einem Grunde die Gefahr körperlicher und sittlicher Verwahrlosung nahe lag, und wie er, um auch seinerseits die Gründung einer solchen Anstalt vorzubereiten, einen Kandidaten der Theologie, der dem Seminar längere Zeit angehört hatte und die Thätigkeit in einer geschlossenen Erziehungsanstalt zu seiner Lebensaufgabe machen wollte, angeregt hatte, in auswärtigen Anstalten dieser Art einstweilen Erfahrungen zu sammeln. Es wurde weiter erwähnt, dafs sich im Winter 1865—66 zur Verwirklichung des Zillerschen Plans ein Frauenverein bildete, der sofort mit günstigem Erfolge eine Verlosung geschenkter Gegenstände veranstaltete, sowie auch die Sammlung von Geldern einleitete, und dafs dieser Frauenverein nunmehr an den Übungsschulverein herantrat, um sich dessen Unterstützung bei Ausführung seiner Absicht zu sichern. Der Übungsschulverein hatte auch in der am 6. März 1866 stattgehabten Generalversammlung des Vereins hervorgehoben, warum der Verein alle Ursache habe, einen solchen Entschlufs des Frauenvereins freudig zu begrüfsen, und es war darauf beschlossen worden, mit dem Frauenverein in Unterhandlung zu treten und gegebenenfalls einen Beitrag bis zur Höhe von 100 Thalern zu dem Gehalte des anzustellenden Erziehers an der Bewahranstalt zu leisten, und zwar unter der Bedingung, dafs derselbe als zweiter Oberlehrer an der Übungsschule thätig zu sein habe. Der Frauenverein ging mit Freuden auf den Vorschlag des Übungsschulvereins ein, und so konnte nunmehr an die Begründung der Anstalt herangetreten werden. Die erste hier in Betracht kommende Aufgabe, einen geeigneten Erzieher zu suchen, war dem Frauenverein

durch die Vorsorglichkeit *Zillers* sehr erleichtert worden. Der Kandidat der Theologie, den *Ziller* seinerzeit studienhalber in auswärtige geschlossene Erziehungsanstalten gesandt hatte, Herr *Beſsler* aus Nossen, wurde als erster Erzieher mit dem Titel eines Inspektors der Bewahranstalt erwählt.

Die Eröffnung der Bewahranstalt erfolgte am 6. Oktober 1866 und zwar mit zwei Zöglingen, die aus der Wohnung ihrer Pflegeeltern in die Bewahranstalt abgeholt wurden. Sie in spezielle Obhut zu nehmen, hatte sich deshalb nötig gemacht, weil sie durch ihr ganzes Leben bewiesen hatten, dafs sie sich in sehr besorgniserregendem Grade auf dem Wege der Verwahrlosung befanden: sie hatten sich vagabundierend herumgetrieben, hatten gebettelt, waren über Nacht aus ihrer Wohnung weggeblieben, hatten die Schule böswillig versäumt, waren lügenhaft, unordentlich, unreinlich u. s. w. gewesen — kurz, sie waren eigentlich reif für die Aufnahme in eine staatliche Kinderstrafanstalt, und es wäre ihnen deshalb auch von der Polizei der Aufenthalt in der Stadt nicht länger verstattet worden, wenn sie nicht ein Unterkommen in der neuen Bewahranstalt gefunden hätten. In Bezug auf Reinlichkeit befanden sich, wie der Inspektor berichtet, beide Knaben bei ihrer Aufnahme in einem unglaublichen Zustande. Zu diesen beiden Zöglingen kam nun im zweiten Jahre als Vollzögling ein dritter, während sich aufserdem die Wirksamkeit der Anstalt auch noch auf mehrere andere erstreckte, deren Eltern die förmliche Aufnahme in die Anstalt nicht wünschten. Im dritten Jahre erweiterte die Anstalt ihre Thätigkeit auf 6 Zöglinge, im vierten Jahre auf 8, und in den folgenden Jahren bis zu *Zillers* Tode bewegte sich die Frequenz der Anstalt innerhalb der Grenzen von 4 bis höchstens 10 Zöglingen. Wesentlich über diese Grenze hinausgegangen ist die Frequenz auch seitdem nicht; denn im Sinne des Gründers sollte die Anstaltsfamilie, damit der erzieherische Einflufs des Inspektors nicht zu sehr zersplittert werde, höchstens 12 Zög-

linge umfassen. Gegenwärtig zählt die Anstalt 13 Vollzöglinge; dazu kommen aber noch 11 Knaben, die nur tagüber in der Anstalt sich aufhalten, dagegen jeden Abend zu ihren Eltern zurückkehren, eine Einrichtung, die für eine Grofsstadt mit ihrem Arbeiterproletariat entschieden notwendig ist. Dieser Teil der Anstalt wird als Knabenhort bezeichnet.

Aus der Geschichte der Anstalt, die von Stürmen, wie sie der Übungsschule beschieden waren, gnädig verschont geblieben ist, sei noch folgendes hervorgehoben: Das Inspektorenamt versahen nach einander: cand. theol. *Befsler* aus Nossen bis Weihnachten 1867; ein Inspektor, dessen Name und Heimat leider nicht festzustellen war, bis 30. November 1868; Kandidat des höheren Schulamts *Kell* aus Kirchberg bis 30. September 1869; cand. theol. *Braune* aus Steinthalleben (Schwarzburg-Sondershausen) bis 30. März 1871; cand. theol. *Ramshorn* aus Altenburg bis 10. April 1873; cand. theol. *Göpfert* aus Ebenhardz (Meiningen) bis 15. August 1874; Kandidat des höheren Schulamts *Just* aus Roda (Altenburg) bis 30. September 1876; cand. theol. *Hofmann* aus Hefsberg (Meiningen) bis 11. September 1877; Kandidat der Pädagogik *Hausotte* aus Altenburg bis 10. August 1878; Kandidat der Pädagogik *Schöppe* aus Mertendorf (Weimar) bis Ostern 1879; stud. rer. nat. *Augschun* aus Kraupitschken (Ostpreufsen) bis 30. Oktober 1879; stud. phil. *Geinitz* aus Ronneburg bis Ostern 1882; seitdem Kandidat der Philologie *Samuel Hoffmann* aus Kula (Ungarn).

Am 12. Januar 1875 starb tief betrauert Frau Prof. *Ziller* geb. *Seidler,* die mit ihren Freundinnen Fräulein *Therese Pietsch* und Frau *Ottilie Gräbner* geb. *Schmidt,* sowie Herrn Buchhändler *G. Gräbner* die Anstalt gegründet und bis zu ihrem Tode als Vorsitzende des »Frauenvereins zur Bewahranstalt« ununterbrochen an der Spitze der Anstaltsinspektion gestanden hatte.

Nach *Zillers* Tode erhielt die Anstalt auf schriftlichen Antrag einer Anzahl früherer Mitglieder des Seminars im

Jahre 1883 den Namen »Zillerstift«, um das Andenken *Zillers* bleibend zu ehren. Die Zöglinge der Anstalt waren nach der Auflösung der Übungsschule in anderen städtischen Schulanstalten untergebracht worden. Da die Anstalt treu im Sinne *Zillers* fortgeführt wurde, so gewann sie nach und nach immer mehr das Vertrauen des Publikums und der städtischen Behörde. Eine Folge davon war, dafs auch das städtische Armenamt und die städtische Waisenhausverwaltung ihr nunmehr Zöglinge zuwiesen, ein Verhältnis, das zur beiderseitigen Zufriedenheit noch jetzt fortdauert. Seit Ostern 1885 besuchen infolge der neuen Einteilung der Schulbezirke, die damals in Leipzig vorgenommen wurde, die Zöglinge der Anstalt sämtlich die 6. Bezirksschule. Dadurch, dafs also jetzt sämtliche Zöglinge derselben Schule angehören, hat der einheitliche Geist der Anstalt sehr gewonnen. Im Januar 1885 wurde ein neues Regulativ des Zillerstiftes veröffentlicht, dessen wesentlicher Inhalt diese kurze Darstellung der äufseren Geschichte der Bewahranstalt beschliefsen möge.

Das Regulativ zerfällt in 4 Teile: A. Die Verwaltung der Anstalt. B. Die Beamten der Anstalt. C. Das Anstaltsleben. D. Aufnahmebedingungen für eintretende Zöglinge. Mit einem Anhange: Statuten des Frauenvereins des Zillerstifts.

A. Die Anstalt wird verwaltet durch den Vorstand des Übungsschulvereins und den Frauenverein des Zillerstifts. In der Anstalt finden Knaben Aufnahme, die in der Regel das 12. Lebensjahr noch nicht überschritten haben und bei denen sich ein Hang zum Lügen, zu Trotz und Ungehorsam, zum Vagabundieren, zu Unredlichkeiten u. s. w., kurz, die eigentlichen Keime des Bösen zeigen oder deren Familienverhältnisse zerrüttete sind. Ihre Aufgabe sieht nun die Anstalt darin, solche Knaben in den Geist eines einfachen, streng geordneten, nach allen Seiten hin würdigen Familienlebens einzuführen, das die Keime des Guten auch für alle darüber hinausliegenden Lebensverhältnisse in sich trägt. Wo dagegen Knaben schon in

weiterem Umfange gewohnheitsmäfsig verwahrlost sind, werden sie von der Aufnahme zurückgewiesen oder falls ihre zu weit gehende sittliche Verkommenheit sich erst nach der Aufnahme herausstellt, wieder aus der Anstalt entfernt. Die Aufgenommenen erhalten bis zur Konfirmation eine angemessene leibliche und geistige Pflege. Nach der Konfirmation aber sorgt die Anstalt in der Regel für das erste Unterkommen in einem der individuellen Anlage und Neigung der Zöglinge entsprechenden Lebensberufe und stellt sich auch weiterhin den Abgegangenen ratend und schützend zur Seite. Da die Anstalt auf ihren familienhaften Charakter Wert legt, so sucht sie denselben auch dadurch zu wahren, dafs sie alle Einrichtungen fern hält, wie sie in sog. Besserungsanstalten notwendigerweise getroffen werden müssen, z. B. ein streng durchgeführtes Internat, eine besondere Anstaltskleidung u. dgl. Solche Einrichtungen pflegen mehr oder weniger den Charakter der strafenden Beaufsichtigung an sich zu tragen. Kein Zögling des Zillerstiftes aber soll den Eintritt in die Anstalt als eine Strafe empfinden, sondern vielmehr als eine Wohlthat, die den Zweck hat, ihn geordneten Lebensverhältnissen zuzuführen. So sorgt denn auch die Anstalt nach aufsen hin, dafs dieser Standpunkt ihr gegenüber mehr und mehr eingenommen werde. Daher tragen die Zöglinge keine besondere Anstaltskleidung, alle besuchen die öffentliche Volksschule, seitdem die akademische Übungsschule nicht mehr besteht, und sie werden auch von ihrer Schulgemeinde (ihren Lehrern und Mitschülern) als in einer Wohlthätigkeitsanstalt untergebrachte Kinder angesehen. Sie besuchen ferner den öffentlichen Gottesdienst, und in Begleitung ihres Erziehers unternehmen sie regelmäfsig Spaziergänge, im Sommer womöglich auch eine Schulreise, und unter Beobachtung der bei Kindern überhaupt nötigen Vorsichtsmafsregeln ist ihnen auch freier Ausgang zu Verwandten oder zur Besorgung eigener wie Anstaltsangelegenheiten gestattet. Sie sollen sich überhaupt in ihrer persönlichen Freiheit nicht viel mehr ein-

geengt fühlen, als Kinder, denen die Erziehung im Elternhause nicht mangelt. Der Vorstand des Übungsschulvereins und der Vorstand des Frauenvereins des Zillerstifts bilden den Gesamtvorstand der Anstalt. In diesem Gesamtvorstande vertritt der Vorstand des Übungsschulvereins die Anstalt nach aufsen, während dem Vorstande des Frauenvereins die Leitung und Beaufsichtigung der wirtschaftlichen Angelegenheiten der Anstalt unterliegt. — Die weiteren Paragraphen unter A, die von den Mitteln der Anstalt, von der Generalversammlung, den Versammlungen des Gesamtvorstandes und der Auflösung der Anstalt handeln, dürfen hier übergangen werden.

Dagegen wird es zweckmäfsig sein, die Bestimmungen unter B. nach ihrem wesentlichen Inhalte mitzuteilen. Sie handeln von dem Anstaltsgeistlichen, dem Direktor, dem Inspektor und der Wirtschafterin. 1. Das Amt des Anstaltsgeistlichen, der die seelsorgerischen Aufgaben zu pflegen hat, ist ein Ehrenamt und wird an keine besonderen Bestimmungen im Regulativ gebunden. 2. Der Direktor, der dem Übungsschulvereine als Vereins- oder auch als Vorstandsmitglied angehören darf, nimmt die Anmeldung von Zöglingen entgegen und entscheidet über Aufnahme und Entlassung derselben. Er steht in stetem Verkehr mit der Anstalt und dem Inspektor derselben und überwacht insbesondere die pädagogische Leitung der Anstalt. Das Amt des Direktors ist ein Ehrenamt. 3. Der Inspektor (Erzieher) wird von dem Vorstande des Übungsschulvereins angestellt. Er ist aufser dem Gesamtvorstande des Zillerstiftes zunächst dem Direktor desselben untergeordnet. Dem Inspektor liegt die unmittelbare Leitung auf Grund der Bestimmungen des Regulativs ob, und in seiner Eigenschaft als Hausvater und Erzieher mufs ihm das körperliche und geistige Gedeihen seiner Zöglinge am Herzen liegen. Er darf die Zöglinge nie ohne Aufsicht lassen und soll deshalb aufser den Schulstunden stets in der Anstalt anwesend sein. Ist eine kurze, etwa ein bis zwei Stunden nicht überschreitende Abwesenheit von der

Anstalt für ihn nicht zu umgehen, so hat er die Zöglinge einstweilen unter Aufsicht der Wirtschafterin zu stellen. Von jeder längeren Abwesenheit hat er dem Direktor vorher Mitteilung zu geben, dessen Genehmigung einzuholen und über geeignete Stellvertretung sich mit diesem zu einigen. Es kann aber der Inspektor einen Abend in der Woche nach dem Abendessen zum freien Ausgang sich erwählen, und es ist für diesen Abend eine sichere Vertretung event. auf Kosten der Anstalt zu beschaffen. Er hat das Recht, die Zöglinge zu Dienstgängen und Besorgungen in der Stadt zu benutzen. Es hat dies aber mit individueller Auswahl zu geschehen und unter strenger Kontrolle des rechtzeitigen Wiedereintreffens in der Anstalt. Jeden ersten Sonntag im Monat kann der Inspektor den Zöglingen, wenn sie in Leipzig oder dessen nächster Umgebung ihre Anverwandten haben und keinerlei Bedenken vorliegen, erlauben, diese nach dem Mittagessen aufzusuchen und so lange bei ihnen zu verweilen, dafs sie pünktlich um 7 Uhr abends in der Anstalt wieder eintreffen. Aufser dieser Zeit ist der Besuch bei Verwandten nur ausnahmsweise zu gestatten. Reisen der Zöglinge zu auswärts wohnenden Eltern oder Verwandten können nur mit Genehmigung des Direktors stattfinden. Alle Geldbeträge, die den Zöglingen zufliefsen, hat er in Verwahrung zu nehmen. Auch erhält er zur Bestreitung laufender Ausgaben für die Anstalt und die Zöglinge einen kleinen Vorschufs vom Kassierer des Zillerstiftes; über Verwendung dieses Vorschusses hat er am Monatsschlufs Rechnung abzulegen. Dem Inspektor sind folgende Strafmittel zugelassen: Erinnerungen und Verweise. Vorhalten im Beisein des Direktors. Zeitweise Isolierung vom Umgange mit dem Inspektor und den übrigen Zöglingen. Zeitweise Entziehung der Teilnahme an den gemeinsamen Spaziergängen und der Erlaubnis zum Besuch bei Verwandten. Nur nach mehrfach fruchtlos gebliebener Anwendung eines der vorgenannten Strafmittel oder wegen frecher Widersetzlichkeit und grober Unsittlichkeit ist eine

mäfsige körperliche Züchtigung, aber stets nur in angemessener, schicklicher und die Gesundheit nicht gefährdender Weise gestattet. Strafmittel, die den Bestraften der Verachtung oder dem Spotte der übrigen Zöglinge aussetzen und solche, deren Anwendung die Gesundheit des Bestraften gefährden, sind schlechterdings zu vermeiden. 4. Die Ökonomie der Anstalt besorgt eine Wirtschafterin. Ihre Anstellung und Kündigung unterliegt dem Vorstande des Frauenvereins, und die Wirtschafterin ist diesem, den Inspektionsdamen und dem Inspektor der Anstalt untergeordnet. Die Wirtschafterin kann mit Genehmigung des Inspektors die Zöglinge der Anstalt zu kleinen Dienstleistungen heranziehen, hat aber kein Recht zu disziplinarer Bestrafung der Zöglinge.

C. Das Anstaltsleben betrachtet das Regulativ a) im allgemeinen, b) nach seinem täglichen Verlaufe, c) nach der Beköstigung, d) nach der sonstigen Pflege.

a) Allgemeines: Mit grofser Energie ist bei den Zöglingen auf pünktlichen Gehorsam, Redlichkeit, Wahrheitsliebe, Fleifs, Ordnung, Reinlichkeit, Höflichkeit und Einfachheit hinzuarbeiten. Bei aller Strenge und Einfachheit der Erziehung aber sollen Wohlwollen und Liebe im Umgang den Grundton bilden und soll Fröhlichkeit unter den Zöglingen heimisch sein. Insbesondere sind die ethisch-religiösen Interessen zu pflegen. Zum Anstaltsleben gehören: 1. Tägliche Morgen- und Abendandachten mit Gesang, Gebet und Vorlesen eines kurzen Abschnittes aus der Bibel. 2. Hausandachten an allen Sonn- und Feiertagen mit kurzer Erbauungsrede in durchaus kindlichem Geiste oder gemeinschaftlicher Besuch des öffentlichen Gottesdienstes unter Führung des Inspektors. 3. Arbeiten im Haus- und Schulgarten. 4. Schulwerkstattarbeiten. 5. Stuhlflechten; der 4. Teil des Ertrags fliefst in die Sparkassenbücher der Zöglinge. 6. Gemeinsame Spaziergänge des Inspektors und der Zöglinge an schulfreien Nachmittagen. Beobachtungen in der Natur und Spiele im Freien. 7. In den Sommerferien eine Schulreise mit Be-

rücksichtigung pädagogischer Gesichtspunkte und Erstattung von Reiseberichten von seiten des Inspektors und der Zöglinge. 8. Im Winter Leseabende mit Benutzung ausgewählter Jugendschriften. 9. Eine Weihnachtsbescherung mit möglichster Berücksichtigung individueller Wünsche der Zöglinge. 10. Ausführliche Monatsberichte über alle wichtigen Vorkommnisse der Anstalt und Charakteristiken der Zöglinge nach psychologischen Grundsätzen von seiten des Inspektors. 11. Seelsorger-Konferenzen des Inspektors mit dem Direktor der Anstalt. 12. Eine Hauschronik, geführt von den Zöglingen der Anstalt.

b) Das tägliche Anstaltsleben: 1. Im Sommer wird um 5 Uhr, im Winter um 6 Uhr aufgestanden. Morgenandacht. 2. Aufser dem Reinigen ihrer Kleider, Bettenmachen, Stiefelwichsen haben die Zöglinge ihre besonderen Ämter: Öffnen der Fenster, Kehren der Anstaltsräume und der Treppen, Reinigung der Lampen, Heizen der Öfen im Arbeitszimmer und in der Stube des Inspektors. 3. Um $^{1}/_{2}$1 Uhr Mittagessen. Tischgebet. 4. Nach dem Mittagessen besorgen die Knaben nötige Hausarbeiten, wie Reinigen des Efsgeschirrs, Kehren des Speisezimmers u. s. w. Diejenigen, welche davon frei sind, können spielen oder sich anderweitig frei beschäftigen. 5. Um $^{1}/_{2}$2 Uhr bereiten sich die Knaben entweder auf die Schule oder an schulfreien Nachmittagen auf einen weiteren Spaziergang vor. Bei ungünstigem Wetter ist an schulfreien Nachmittagen für passende Beschäftigung zu sorgen. Hierher gehören insbesondere die Werkstattarbeiten. 6. Nachmittags 4 Uhr Vesperbrot; dann an nicht schulfreien Nachmittagen bis 6 Uhr Spaziergang ins Freie oder Beschäftigung im Garten. Bei ungünstigem Wetter Spiele in der Arbeitsstube. 7. Von 6—7 Uhr Arbeitsstunde. 8. Um 7 Uhr Abendessen. 9. $^{1}/_{2}$8—9 Uhr event. Fortsetzung der Arbeitsstunde oder Lesen, Erzählen und sonstige unterhaltende Beschäftigung. 10. Um 9 Uhr Andacht und Schlafengehen.

c) Beköstigung: Täglich morgens: Zwei Tassen Kakao und ein Weifsbrötchen. Zum Frühstück: 125 g

Brot mit Butter oder Mus gestrichen. Zum Vesper: d selbe. Zum Abendessen: Suppe und Butterbrot Sommer statt der Suppe Bier und Obst). Mittags: So tag, Montag, Mittwoch und Freitag für je einen Knal 125 g Fleisch mit Gemüse (Sonntags Braten mit S oder Kompot) und 80 g Brot, die übrigen Tage Gem oder Milchspeisen und 80 g Brot. Den wöchentlic Küchenzettel bestimmt die Vorsteherin des Frauenvere Derselbe richtet sich nach der Jahreszeit, nimmt aber eine gewisse Regelmäfsigkeit in der Darreichung der müse und anderen Speisen Bedacht. Für trockene Gem bilden die Auswahl: Erbsen, Linsen, Bohnen, Hirse, Gr Gräupchen und Reis. Kartoffelspeisen werden in der Re wöchentlich zweimal gereicht.

d) Sonstige Pflege: 1. Im Sommer (Mitte Mai Mitte August) mindestens zweimal wöchentlich vor d Abendessen ins kalte Bad; es ist darauf hinzuarbeit dafs die Kinder das Schwimmen erlernen. Im Win mindestens einmal wöchentlich ein warmes Bad. 2. So tag früh frische Leibwäsche und ein Handtuch für je Zögling. 3. Alle Monate frische Bettwäsche. 4. Krankheitsfällen leichterer Art werden die üblic Hausmittel, die in der Anstalt immer vorrätig sein müs angewendet. Bei ernsteren Erkrankungen erf alsbaldige Konsultation des Anstaltsarztes. 5. Bei steckenden Krankheiten findet sofortige Isolieru bez. Überführung der Patienten in ein öffentliches Krank haus statt.

D. Aus den Bedingungen für die Aufnahme eintret der Zöglinge ist anzuführen, dafs das jährliche Verpflegun geld für einen Knaben, wenn er aus Leipzig aufzunehn ist, 120 M, für einen auswärtigen 180 M beträgt in besonderen Fällen auch eine Erhöhung oder Her minderung erfahren darf. Bei der Aufnahme ist v Vater, bez. der Mutter oder dem Vormunde ein Rev zu unterzeichnen, der die Erziehungsrechte der Ans überträgt.

Die Statuten des Frauenvereins des Zillerstiftes bestimmen u. a., dafs der Verein die zur Unterhaltung der Anstalt nötigen Mittel zu beschaffen und deren wirtschaftliche Angelegenheiten zu leiten hat, dafs der Vorstand des Vereins aus einer Vorsteherin, einer Schriftführerin und einer Kassiererin besteht und dafs eine Anzahl Damen des Vereins als Inspektionsdamen die Ordnung und Reinlichkeit in den Anstaltsräumen zu beaufsichtigen haben. Von den Geldmitteln des Vereins werden zunächst die Verwaltungskosten bestritten, worauf das Übrige nach Abzug von 10 pCt., welche die Inspektionskasse bilden, an den Kassierer des Übungsschulvereins in seiner Eigenschaft als Kassierer des Zillerstiftes abgegeben wird. Die Inspektionskasse wird vom Vorstande für Anschaffung und Instandhaltung der Wäsche und Gerätschaften der Anstalt, sowie der Wäsche und Kleidung der Zöglinge, wenn solche nicht von den Angehörigen beschafft wird, verwendet.

[redacted]

[redacted]

Verzeichnis der Praktikanten

des

Zillerschen Seminars.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
1	Abt, Otto	theol.	Molau bei Kamburg
2	Albrecht, Friedr. Max	theol.	Zwönitz
3	Allihn, Johannes	theol.	Halle
4	Allihn, Max	theol.	Halle
5	Andrä, M.	theol. et phil.	Schäſsburg (Siebenbg.)
6	Andreae, Karl	k. b. Realienl.	Landau (Pfalz)
7	Apostolides, O.	Dr. phil.	Insel Skiathos (Grchld.)
8	Arndt, Friedr. H.	phil.	Hanau
9	Augschun, Wilhelm	rer. nat.	Kraupitschken (Ostpr.)
10	Auner, Joh.	theol. et phil.	Baaſsen (Siebenbg.)
11	Bachmann, Theod. Osk.	Kand. d. höh. Schulamts	Ortrand (Prov. Sachsen)
12	Bahnert, Christian	päd.	Löſsnitz
13	Bahr, Paul	phil.	Reddern (Niederlausitz)
14	Bakitsch, W. B.	päd.	Croatische Militärgrenze
15	Band, Victor	rer. nat.	Rödgen bei Eilenburg
16	Barth, Robert	philol. et päd.	Dresden
17	Bartholomäus, Gottlob	theol.	Arnstadt
18	Bartsch, Ernst Louis	päd.	Löbau i. S.
19	Battenberg, Fritz	theol. et phil.	Frankfurt a. M.
20	Bauer, Karl	theol.	Arnstadt
12	Beer, Rudolf	phil.	Camburg
22	Belger, Christ. Gottlob	philol.	Löbau
23	Benz, Benedikt	Lehrer	Marbach (St. Gallen)
24	Berger, Ernst Hugo	phil.	Gera
25	Bergner, Max	theol.	Gera
26	Bernhard, Julius	philol.	Zehmen b. Leipzig
27	Beschorner, Wilh. Rob.	Lehrer	Döbeln
28	Beſsler, Feodor	theol.	Nossen
29	Beyer, Oskar Felix	theol.	Altenburg
30	Beyer, Otto W.	phil.	Kahla (S.-Altenburg)
31	Bielz, Albert	phil.	Mediasch (Siebenbg.)
32	Bittorf, J. Aug.	Lehrer	Klings (S.-Weimar)
33	Bochmann, Karl Gustav	phil.	Oberschlema b. Schneebg.
34	Bodendorf, Georg	päd.	Kronstadt (Siebenbg.)
35	Böhme, Lothar	philol.	Johanngeorgenstadt
36	Bombe, Paul	theol. et phil.	Cottbus
37	Brandsch, Karl	phil.	Mediasch (Siebenbg.)
38	Bräuer, Alfred	theol.	Prietitz b. Halle
39	Braune, Oskar	theol.	Steinthalleben (Schw.-S.)
40	Brülle, C.	Lehrer	Lippstadt
41	Brunold, Johann	cand. hist.	Chur (Graubünden)
42	Buschendorf, Karl	theol. et phil.	Roben b. Gera
43	Canzler, Otto	Schreiblehrer	Nossen
44	Capesius, Joseph	theol. et phil.	Probstdorf (Siebenbg.)
45	Cristea, Nicolaus	theol.	Salzburg (Siebenbg.)
46	Chatelet, Friedrich	päd.	Hannover

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Winters. 66	
Sommers. 64	† als Privatlehrer in Elberfeld.
Winters. 66	Superintendent in Leubingen (Prov. Sachsen).
Sommers. 64	Pastor in Athenstedt b. Halberst. u. K. Kreisschulinsp.
Winters. 77	† als Gymnasiallehrer in Schäfsburg (Siebenbürgen).
Winters. 68	Seminarinspektor in Kaiserslautern.
Winters. 78	† als Gymnasialdirektor in Volo (Griechenland).
Winters. 64	Direktor des Geographischen Instituts in Weimar.
Winters. 78	
Winters. 70	emerit. Pfarrer in Wurmloch (Siebenbürgen).
Winters. 67	
Winters. 69	Oberlehrer an der Rats-Töchterschule in Dresden.
Sommers. 73	Dr., Oberlehrer am Pädagogium in Magdeburg.
Sommers. 72	Dr., Professor der Hochschule in Belgrad.
Winters. 79	Prof. Dr., Oberlehrer an der Sophienschule in Berlin.
Sommers. 75	Dr., Mitdirektor der Barthschen Schule in Leipzig.
Winters. 66	† als Pfarrer in Elxleben (Schwarzburg-Rudolstadt).
Winters. 75	Schuldirektor in Buchholz bei Annaberg i. Sachsen.
Winters. 67	Pfarrer in Frankfurt a. M.
Winters. 67	Prof., Direktor der Realschule in Meerane.
Sommers. 73	Dr., Oberlehrer an der Thomasschule in Leipzig.
Winters. 68	Prof. Dr., Oberl. am städt. Friedrichsgymn. in Berlin.
Winters. 76	Privatisiert in der Schweiz.
Winters. 62	Dr. phil., Privatgel. in Leipzig, Mitgl. d. K. S. Ak. d. Wissen.
Winters. 76	† als Lehrer an der Sekundärschule in Eisenach.
Winters. 64	Prof. Dr., Rektor des Vizthumschen Gymn. zu Dresden.
Winters. 66	† als Lehrer an der zweiten Bezirksschule in Leipzig.
Sommers. 63	Lebt in Kötzschenroda b. Dresden als Dir. a. D. d. Staatserz.-Anstalten f. verwahrl. Kinder in Bräunsdorf u. f. schwachsinn. Kinder in Nossen u. Grofshennersdorf (Kgr. Sachsen).
Sommers. 67	† als Seminarlehrer in Altenburg.
Sommers. 65	Dr., Schuldirektor z. D. und Schriftsteller in Leipzig.
Sommers. 70	† als Prediger d. deutsch-kathol. Gemeinde in Dresden.
Sommers. 74	Lehrer an der 8. Bürgerschule in Leipzig-Reudnitz.
Sommers. 62	† als Dir. d. Gewerbe-Schule in Sonneberg (S.-M.).
Sommers. 74	
Winters. 68	Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Freiberg.
Winters. 72	Oberlehrer am Gymnasium zu Friedeberg i. d. Neumark.
Sommers. 71	Ev. Pfarrer A. B. in Burgberg (Siebenbürgen).
Sommers. 71	Pastor in Hinterhermsdorf bei Sebnitz.
Winters. 68	Pfarrer in Grofsen-Ehrich (Schwarzb.-Sondersh.).
Sommers. 78	Hauptlehrer an d. ev. Volksschule in Lippstadt.
Winters. 81	Kaufmann in Chur.
Winters. 66	Pfarrer in Roben bei Köstritz (Reufs j. L.).
Winters. 67	lebt gegenwärtig in Leipzig.
Sommers. 78	Dr., Seminardirektor in Hermannstadt.
Sommers. 63	Konsistoiialr. d. griech.-orient. Archidiöz. i. Hermannst.
Winters. 66	

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
47	Clar, Konrad	rer. nat.	Wien
48	Connert, Daniel	theol. et philol.	Meschen (Siebenbürgen)
49	Connert, Eduard	theol. et phil.	Hermannstadt (Siebenbg.)
50	Conrad, Paul	päd.	Davos (Graubünden)
51	Csaki, M.	hist.	Mediasch (Siebenbg.)
52	Davatz, Georg	päd.	Fanas (Graubünden)
53	Delitsch, Johannes	Lehrer	Leipzig
54	Dellios, Johannes	Dr. phil.	Serres (Mazedonien)
55	Dengler, Albert	phil.	Bistritz (Siebenbürgen)
56	Dietz, Jules	päd.	Longirod (Cant. Waadtld.)
57	Dix, Franz	cand. theol.	Zeulenroda (Reuſs ä. L.)
58	Dorschel, Ferdinand	philos.	Frankenroda (S.-Cbg.-G.)
59	Dost, Otto	päd.	Kühnhaide b. Zwönitz
60	Drechsel, Emil	phil. et päd.	Wildenfels
61	Dunger, Herm.	philol.	Plauen
62	Eberhard, Eugen	theol.	Coburg
63	Ebert, Karl	theol.	Frauenbreitungen
64	Eckardt, J.	theol.	Lichtenstein
65	Eiche, Gustav	theol.	Wasserthalleb. (Schw.-S.)
66	Eilhardt, Hermann	theol.	Ronneburg (S.-Altbg.)
67	Erbshäuser, Franz	päd.	München
68	Erdmann, Oskar	philol.	Thorn
69	Fabian, Ernst	philol. et hist.	Waltersdorf b. Zittau
70	Farsch, Ad.	theol. et phil.	Kronstadt (Siebenbürgen)
71	Filtsch, Eugen	theol. et phil.	Hermannstadt (Siebenbg.)
72	Fink, Ernst	theol.	Nitschka (S.-Altenburg)
73	Fischer, Eduard	cand. theol.	Königsee
74	Fischer, Hermann	päd.	Immenrode (Schw.-R.)
75	Fleischhacker, A.	Lehrer	Ifta (S.-Weimar)
76	Florin, Andreas	päd.	Chur (Graubünden)
77	Förster, Emil	ling. rec.	Zeulenroda (Reuſs ä. L.)
78	Förster, Wilhelm	philol.	Hilfringhausen
79	Franz, Emil	päd.	„Sachsen"
80	Fratscher, Karl	päd.	Weimar
81	Freund, Julius	theol.	Wasungen
82	Friedländer, Jacob	phil.	„Burst. Georg. Ung."
83	Friedmann, Gg.	päd.	Hof (Bayern)
84	Frommhold, Adolf	theol.	Reichenbach i. V.
85	Gehring, August	philol.	Hildburghausen
86	Geinitz, Hugo	päd.	Altenburg
87	Gelbe, Richard	theol. et päd.	Bautzen
88	Gelbe, Th.	philol.	Bautzen
89	Gelderblom, Ernst	theol.	Barmen
90	Geréb, Martin	philol.	Halmágy (Siebenbürgen)
91	Gerlach, Johannes	math. et r. nat.	Dederstedt b. Eisleben

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Winters. 62	Dr. med. in Graz.
Winters. 75	Ev. Pfarrer A. B. in Frauendorf (Siebenbürgen).
Sommers. 74	Lehrer in Holtau (Siebenbürgen).
Sommers. 80	Seminardirektor in Chur.
Sommers. 79	Lehrer an der Mädchenschule in Hermannstadt.
Sommers. 80	In Amerika.
Sommers. 81	Lehrer an d. Fortbildungssch. f. Mädchen in Plauen.
Winters. 79	Gymnasialdirektor in Salonik.
Winters. 74	† als Gymnasiallehrer in Bistritz (Siebenbürgen).
Sommers. 74	Oberlehrer am Sophienstift in Weimar.
Sommers. 65	Dr., Dir. d. städt. ev. luth. höh. Mädchensch. in Flensburg.
Winters. 67	† als Rektor der Volksschulen in Gotha.
Winters. 72	Dr., Oberlehrer am Königl. Realgymnasium in Döbeln.
Sommers. 78	Oberlehrer am Königl. Seminar in Oschatz.
Sommers. 64	Prof. Dr., Konrekt. a. Wettiner Gymn. in Dresden.
Sommers. 64	Prof. am Domgymnasium in Magdeburg.
Sommers. 75	† als Pfarrer in Lindenau bei Heldburg (S.-Meiningen).
Winters. 83	Diakonus an der Peterskirche in Leipzig.
Winters. 72	Erster Oberlehrer an der Augusta-Schule in Magdeburg.
Winters. 67	Hofprediger und Konsistorialrat in Altenburg.
Winters. 74	Kreisschulinspektor in Würzburg.
Sommers. 65	w. i. J. 1889 Prof. d. deutschen Philologie a. d. Univ. Breslau.
Winters. 66	Prof. Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Zwickau.
Winters. 82	Ev. Pfarrer A. B. in Nufsbach (Siebenbürgen).
Sommers. 75	Ev. Pfarrer A. B. in Bukarest.
Winters. 67	Pfarrer in Dürreneberdorf (Reufs j. L.)
Sommers. 70	Vorm. Dir. einer Privaterziehungsanst. in Schweina b. Bad Liebenstein, jetzt Besitzer der „Molkenkur“ oberhalb Heidelberg.
Sommers. 78	Lehrer a. d. Barthschen Schule in Leipzig u. Inh. e. Pens.
Winters. 72	Fabrikbesitzer in Dresden-Pieschen.
Winters. 79	Prof. an der Kantonschule in Chur.
Winters. 80	Dr., Metallwarenfabrikant u. Gastechniker i. Steglitz b. Berlin.
Sommers. 75	
Sommers. 72	
Winters. 77	
Sommers. 72	Superintendent und Oberpfarrer in Saalfeld a. d. Saale.
Winters. 76	Pseudonym: „Oskar Waldeck.“
Sommers. 78	Präparandenlehrer in Schwabach (Bayern).
Winters. 68	Pfarrer an St. Petri in Chemnitz.
Sommers. 66	Prof. Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Gera.
Winters. 76	Privatlehrer in Leipzig.
Sommers. 65	Bezirksschulinspektor in Grofsenhain.
Winters. 64	† als Direktor der 2. Realschule in Leipzig.
Winters. 81	Pastor der reformierten Gemeinde in St. Petersburg.
Sommers. 72	
Winters. 81	Oberlehrer an der Handelsschule in Jauer (Schlesien).

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
92	Giebner, Adalbert	theol.	Waltersdorf b. Gera
93	Glafey, Waldemar	philol.	Berga a. d. Elster
94	Glöckner, Gottfried	theol.	Calbe a. Saale
95	Göpfert, Armin	theol.	Ebenhards (S.-Meining.)
96	Göring, Hugo	theol. et phil.	Berka a. Werra
97	Görner, Hugo	theol.	Grofsenhain
98	Götze, Eduard	philol.	Dresden
99	Götze, Woldemar	phil.	Dresden
100	Gräf, Friedrich	phil.	Bistritz (Siebenbürgen)
101	Graeser, H.	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
102	Grand, Ulrich	päd.	Schleins (Graubünden)
103	Gräser, Gustav	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
104	Griebel, Heinrich	Lehrer	Altdorf (Bayern)
105	Grohmann, Oskar	theol.	Bautzen
106	Grofs, Julius	theol. et phil.	Kronstadt (Siebenbg.)
107	Günther, Hermann	Dr. phil.	Zittau
108	Günther, Victor	theol.	Löfsnitz b. Schneeberg
109	Gustrin, Emil Finnene	Dr. phil.	Lund (Schweden)
110	Gutsche, Otto	theol.	Bautzen
111	Hanschmann, Otto	Lehrer	Leisnig
112	Happach, Max	math.	Dessau
113	Hartmann, H.	theol.	Priefsnitz b. Camburg
114	Hase, Hermann	math.	Wahren
115	Hausotte, E.	päd.	Altenburg
116	Hausser, Bernhard	jur.	Plauen i. V.
117	Häufsler, Karl Oskar	phil.	Wehlitz b. Schkeuditz
118	Haymann, Arthur	theol.	Dresden
119	Hayner, Traugott	philol.	Gräfenhainichen (Pr. S.
120	Hegedüs, Stephan	philol.	Klausenburg (Siebenbg.
121	Held, Friedrich Emil	Lehrer	Greifenhain b. Frohburg
122	Helm, Johannes	Seminarlehrer	Flofs (Bayern)
123	Hempel, A.	päd.	Kahla (S.-Altenburg)
124	Hempel, F. W.	theol.	Bretnig
125	Hensold, Gg.	rer. nat.	Markendorf (Bayern)
126	Henze, Friedrich	päd.	Buntenbock (Hannover
127	Herfurth, Franz	philol.	Kronstadt (Siebenbg.)
128	Herschel, Aug.	med.	Kolditz
129	Hertel, Albert	theol.	Radeberg
130	Herzog, Albert	theol. et phil.	Bistritz (Siebenbürgen)
131	Hesselbarth, Guido	theol.	Gödern b. Altenburg
132	Hingst, Karl Hermann	theol.	Tragnitz b. Leisnig
133	Hirt, Wolfgang	theol.	Gera
134	Hoffmann, Samuel	philol.	Kula (Ungarn)
135	Hoffmann, Frdch. Thd.	phil.	Leipzig
136	Hofmann, Richard	theol. et phil.	Hefsberg (S.-Meininge
137	Hörnlein, Herm.	theol.	Rodach b. Koburg
138	Horn, Karl	philol.	Kranichfeld (S.-Meining
139	Hüllemann, Karl	theol.	Greis

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Winters. 62	angest. b. d. Verw. d. öffentl. Schuld i. Konstantinopel.
Sommers. 74	Dr., Oberlehrer am Nicolaigymnasium in Leipzig.
Sommers. 81	Dr., Pastor d. deutsch-ev. Gem. in Helsingfors (Finnland).
Sommers. 72	Oberlehrer am Lehrerinnenseminar in Eisenach.
Sommers. 73	Dr., Schriftsteller in Berka a. d. Werra.
Winters. 67	Pastor in Erbisdorf bei Freiberg.
Sommers. 66	Prof. Dr., Studiendirektor am Kadettenkorps in Dresden.
Sommers. 68	Dr.,Dir.d.Lehrerbildgsanst. d.D.Ver.f.Kn.-Hdarb.i.Leipzig.
Winters. 71	Ev. Pfarrer A. B. in Mettersdorf (Siebenbürgen).
Winters. 79	Ev. Pfarrer A. B. in Hamlesch (Siebenbürgen).
Sommers. 80	Professor an der Kantonschule in Chur.
Sommers. 70	Gymnasiallehrer in Mediasch (Siebenbürgen).
Winters. 81	Präparandenlehrer in Rotenburg a. Tauber.
Sommers. 66	† als Diakonus in Crimmitschau.
Winters. 75	Dir. d. ev. Gymnasiums A. B. in Kronstadt (Siebenbg.).
Sommers. 71	Oberlehrer am Königl. Seminar in Plauen bei Dresden.
Winters. 68	† als Seminarlehrer in Löbau (Sachsen).
Sommers. 70	Geh. Ober-Regierungsrat in Stockholm.
Winters. 67	Pfarrer in Türchau.
Sommers. 80	Lehrer an der h. Bürgerschule in Leipzig.
Sommers. 64	Prof., Oberlehrer a. d. Oberrealschule z. Straſsburg i. E.
Sommers. 70	Pfarrer in Bibra (S.-Meiningen).
Sommers. 66	Prof., Oberlehrer am städt. Realgymnasium in Zwickau.
Winters. 76	† als Lehrer an einer Bezirksschule in Leipzig.
Winters. 66	† als Referendar in Leisnig.
Sommers. 73	Privatgelehrter in Leipzig.
Sommers. 68	Pastor in Coswig bei Meiſsen.
Sommers. 70	Dr., Rektor des Progymnasiums in Schlüchtern.
Sommers. 72	Dr., Prof. der klass. Philologie an der Univ. Budapest.
Sommers. 68	Lehrer an der 7. Bezirksschule in Leipzig.
Winters. 72	Seminarinspektor in Schwabach (Bayern).
Winters. 79	Lehrer an d. Mittelschule in Schmölln (S.-Altenburg).
Winters. 69	Oberlehrer am Realgymnasium in Freiberg.
Winters. 79	Seminarlehrer in Schwabach.
Sommers. 81	Lehrer a. d. gehobenen Volkssch. in Walsrode (Hannover).
Winters. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Neustadt b. Kronstadt (Siebenbg.).
Sommers. 64	soll in Amerika leben.
Sommers. 73	Pastor in Groſsgreba bei Kamenz.
Winters. 77	Ev. Pfarrer A. B. in Tekendorf (Siebenbürgen).
Sommers. 64	Pfarrer in d. deutsch. Kolonie Hochstädt in Südruſsland.
Sommers. 66	Pastor in Radebeul bei Dresden.
Sommers. 74	Dr., † in Roda (S.-Altenburg).
Sommers. 65	Inspektor des Zillerstiftes in Leipzig.
Sommers. 62	† als Lehrer an der Barthschen Schule in Leipzig.
Sommers. 76	Pfarrer u. Institutsvorst. i. Unterneubrunn (S.-Meining.).
Winters. 62	Oberlehrer a. d. Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.
Sommers. 74	Dr., Schulrat u. Direktor d. höh. Töchterschule in Wismar.
Sommers. 65	Dr., Oberlehrer an der Thomasschule in Leipzig.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
140	Hug, Joh. Adam	päd.	Buch (Schaffhausen)
141	Huhn, Oskar	päd.	Brandis
142	Hunger, Emil	phil.	Börnichen b. Zschopau
143	Illgen, Paul	Fachl. f. Engl.	Mittweida
144	Israel, Gustav Adolf	theol.	Eibau b. Zittau
145	Jacob, Oskar	phil.	Pforta
146	Jacobitz, Feodor	cand. phil.	Grunow (Mark Brandbg.)
147	Jahn, Karl	theol.	Plauen
148	Jahn, Bernh.	Lehrer	Plauen
149	Jüngling, Leopold	theol.	Arnstadt
150	Jungmann, Richard	phil.	Leipzig
151	Just, Karl	päd.	Roda (S.-Altenburg)
152	Kämmel, Otto	philol.	Zittau
153	Kaltenbrunner, Ferdin.	phil.	Kirchdorf (Österreich)
154	Katz, Manus	philos.	Erdmannrode in Kurh.
155	Kaufmann, Theodor	theol.	Wallendorf (S.-Meining.)
156	Kechajas, Eustratios A.	phil.	Brussa (Kleinasien)
157	Kehrbach, Karl	päd.	Neustadt a. Orla
158	Keintzel, Georg	theol. et phil.	Sächs. Regen (Siebenbg.)
159	Kell, Richard	philos.	Kirchberg
160	Kellner, Paul	theol. et päd.	Dresden
161	Kern, Johannes	päd.	Leutershausen (Bayern)
162	Kirmse, Richard	theol.	Altenburg
163	Kleber, Gustav Adolf	theol.	Blumroda bei Borna
164	Kleinmann, Moritz	Dr. phil.	Szegedin (Ungarn)
165	Kleinteich, H.	phil.	Friedrichshöhe (S.-Mg.)
166	Klingenspor, H.	philol.	Halle a. d. Weser
167	Kober, Reinhard	theol.	Schilbach b. Schöneck
168	Köhler, Gustav	cand. theol.	Lodersleben (Pr. Sachs.)
169	Köhler, H.	päd.	Altenburg
170	Köhler, Th.	theol.	Grimma
171	Krapf, Georg	Lehrer	Sallmannshausen (S.-W.)
172	Kratz, Gustav	philol.	Tennstedt b. Langensalza
173	Krause, Karl Emil	theol.	Schmorkau
174	Krause, Rob.	math.	Jeßeritz bei Meißen
175	Kühlbrandt, Theodor	phil.	Kronstadt (Siebenbg.)
176	Kühn, Karl	philol.	Dewitz b. Halle
177	Künstler, Reinhold	Lehrer	Crimmitschau
178	Kula, Nikodem	Lehrer	Knurow (Galizien)
179	Lampadius, Fr.	päd.	Leipzig
180	Lange, Bruno	rer. nat.	Geringswalde
181	Lange, Karl	päd.	Kahla (S.-Altenburg)
182	Langreen, K.	theol.	Apenrade
183	Lassel, Moritz	theol. et phil.	Kronstadt (Siebenbg.)

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Sommers. 78	Seminarlehrer in Unterstrafs bei Zürich.
Sommers. 80	Lehrer an der 27. Bezirksschule in Leipzig-Connewitz.
Sommers. 81	Dr., Lehrer an der Handelsschule in Dresden.
Winters. 79	Kaufmann in Leipzig.
Winters. 68	Seminardirektor in Schneeberg.
Winters. 69	† als Lehrer am Pfeifferschen Institut in Jena.
Sommers. 80	Lehrer in Suhl.
Sommers. 64	† als Pastor in Seufslitz bei Meifsen.
Sommers. 65	Lehrer und Kantor an der Peterskirche in Leipzig.
Winters. 67	Erst. Oberl. am Freimaurerinst. Dresden-Friedrichstadt.
Winters. 65	„verschollen."
Winters. 72	Direktor der städtischen Schulen in Altenburg.
Winters. 64	Prof. Dr., Rektor des Nicolaigymnasiums in Leipzig.
Winters. 71	
Winters. 66	
Winters. 72	Pfarrer in Schmiedehausen bei Camburg.
Winters. 75	† in Griechenland.
Sommers. 74	Prof. Dr., Herausg. d. Monumenta Pädagogica in Berlin.
Sommers. 78	Ev. Pfarrer A. B. in Petersdorf (Siebenbürgen).
Winters. 66	Prof. Dr., Oberlehrer am Annen-Realgymn. zu Dresden.
Winters. 74	„verschollen".
Winters. 78	Seminarlehrer in Schwabach (Bayern) u. städt. Schulrat.
Sommers. 70	Instituts-Dir. in Bournemouth (England).
Sommers. 64	Beamter d. Limburgerschen Spinnerei Kletten b. Grottau i. Böhmen.
Sommers. 69	= Kármán, Prof. d. Philos. u. Pädag. a. Professorensem. in Budapest, vortrag. Rat des Landesunterrichtsrates.
Winters. 75	Lehrer in Kranichfeld.
Sommers. 70	Professor am k. k. Obergymnasium in Eger.
Winters. 66	Dr., Pastor in Harthau bei Chemnitz.
Winters. 68	lebt als Past. emer. in Kötzschenbroda.
Sommers. 78	Beamter an der Landesbank in Altenburg.
Sommers. 65	Dr., Oberlehrer a. d. Fürstenschule in Meifsen.
Sommers. 75	Lehrer an der 7. Bürgerschule in Leipzig.
Sommers. 62	† a. Kgl. Pr. U.-Offiz. a. 3. Juli 1866 i. d. Schl. b. Königgr..
Sommers. 66	Professor am Realgymnasium in Freiberg.
Sommers. 65	Professor am Realgymnasium in Chemnitz.
Winters. 79	† als Turnlehrer in Kronstadt (Siebenbürgen).
Sommers. 64	† als Direktor der Teichmannschen Schule in Leipzig.
Winters. 81	Lehrer an der Bürgerschule in Annaberg.
Sommers. 76	
Winters. 76	Sprachlehr. u. Vorsteh. e. Nachhilfeinstituts in Leipzig.
Sommers. 62	† als Student im Oktober 1862.
Sommers. 69	Dr., Bezirksschulinspektor in Dippoldiswalde.
Winters. 69	Pastor in Gr.-Flintbeck (Schlesw.-Holstein).
Winters. 78	† als Student in Leipzig.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
184	Lazaru, Moise	theol.	Kleinpold b. Hermannst.
185	Leinert, Hermann	Lehrer	Grimma
186	Leisker, Emil	päd.	Grimma
187	Leitner, Andreas	päd.	Regensburg
188	Leo, Herm.	theol.	Albertsdorf b. Chemnitz
189	Leuner, Johannes	päd.	Kamenz
190	Leuschner, Jul. Herm.	theol.	Zschirla b. Colditz
191	Liehr, Rudolf	päd.	Berlin
192	Lindner, Konstantin	theol.	Halsbrücke b. Freiberg
193	Löscher, Emil	theol.	Reichenbach i. V.
194	Loetze, Ewald	philol.	Gerbstedt (Pr. S.)
195	Loose, Wilh.	theol.	Chemnitz
196	Lungwitz, Oskar	phil.	Constappel b. Dresden
197	Macheleidt, Hugo	theol.	Leutenberg (Schw.-Rdst.)
198	Maempel, Robert	philol.	Plaue b. Arnstadt
199	Maier, Hermann	phil.	Eichstedten (Baden)
200	Mandinjan, Sedrak	päd.	Tiflis (Armenien)
201	Mańkowski, Boleslaus	päd.	Lemberg (Galizien)
202	Markowitsch, M.	phil.	Bošin (Serbien)
203	Martens, Karl	päd.	Beedenbostel b. Celle
204	Martin, Richard	math.	Johanngeorgenstadt
205	Martini, Moritz	Lehrer	Langenau b. Brand
206	Matthesius, Karl Herm.	theol.	Leisnig
207	Matho, Joh. Gottl.	Zeichenlehrer	Eilenburg
208	Mating-Sammler, Alfr.	math. et r. nat.	Altensalz bei Plauen
209	Maurizio, Silvio	Lehrer	Vicosoprano (Schweiz)
210	May, Karl	theol. et phil.	Tobsdorf (Siebenbürgen)
211	Meinel, Franz	rer. nat.	Lobenstein
212	Meyer, Franz Herm.	päd.	Schöneck i. V.
213	Meyndt, Joh.	theol. et phil.	Birthälm (Siebenbürgen)
214	Mickel, Rudolf	theol. et päd.	Dresden
215	Mittag, Ernst	philol.	Pulsnitz
216	Mohnlein, Johann	päd.	Pautzfeld (Bayern)
217	Mohr, Gustav	philos.	Königsee
218	Moraites, Spiridion	phil.	Insel Skiathos (Grchld.)
219	Morgenroth, Max	philol.	Saalfeld a. d. Saale
220	Morres, Eduard	phil.	Kronstadt (Siebenbrg.)
221	Morres, Wilhelm	Lehrer	Kronstadt (Siebenbrg.)
222	Müller, Karl Gottwerth	theol.	Roda (S.-Altenburg)
223	Müller, Kurt	päd.	Gera-Untermhaus
224	Müller, Walter	phil.	St. Gallen (Schweiz)
225	Muth, Eduard	päd.	Solothurn
226	Naumann, Johannes	theol.	Lichtenstein
227	Neefse, Paul	philol.	Pulsnitz
228	Nehrkorn, Julius	phil.	Braunschweig
229	Nestler, Moritz Julius	philos.	Dresden
230	Neudecker, Karl	päd.	Crimmitschau

[redacted]

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Sommers. 62	Konsistorialr. d. griech.-orient. Archidiöz. in Hermannst.
Winters. 67	Lehrer an der 1. Bezirksschule in Leipzig.
Sommers. 69	Dr., Oberlehrer am städt. Realgymnasium in Leipzig.
Winters. 74	Hauptlehrer in München.
Winters. 62	Pfarrer in Porzdorf.
Winters. 69	Oberlehrer am Königl. Seminar in Nossen.
Winters. 62	Lehrer a. d. 3. Bürgersch. u. Konviktinspekt. i. Leipzig.
Winters. 67	
Sommers. 74	† als Diakonus in Vielau bei Zwickau.
Sommers. 65	Pfarrer in Zwönitz.
Sommers. 65	
Sommers. 68	Prof. Dr., Direkt. d. Realsch. mit Progymn. in Meifsen.
Winters. 66	Prof. am Realgymnasium in Leipzig.
Winters. 67	Pfarrer in Singen bei Paulinzelle.
Winters. 67	† als Gymnasiallehrer in Weifsenfels.
Winters. 70	Lehrer am Gambrichschen Institut in Nürnberg.
Winters. 72	Prof. a. d. geistl. Akad. in Etschmiadzin (russ. Armen.).
Winters. 77	
Winters. 78	Gymnasiallehrer in Belgrad.
Winters. 76	Töchterschullehrer in Braunschweig.
Winters. 67	Dr., Direktor der Realschule in Sonneberg (S.-Meiningen).
Winters. 66	Lehrer an der 1. Bezirksschule in Leipzig.
Winters. 66	Pastor emer. von Ernstthal.
Winters. 67	Lebt als pensionierter Zeichenlehrer in Leipzig-Reudnitz.
Sommers. 64	Prof. Dr., Direktor der Realschule in Werdau.
Winters. 82	Professor an der Kantonschule in Chur.
Sommers. 73	Ev. Pfarrer A. B. in Honigberg bei Kronstadt (Siebenbg.).
Winters. 69	† als Schuldirektor in Saalfeld a. d. Saale.
Sommers. 64	† durch Selbstmord 1866.
Winters. 67	† als Professor in Mediasch (Siebenbürgen).
Winters. 69	† als Pastor in Grofsmilkau bei Rochlitz.
Sommers. 65	† als Oberlehrer am Gymnasium in Chemnitz 1880.
Winters. 77	Seminarlehrer in Straubing.
Winters. 65	Professor am Gymnasium in Lahr (Baden).
Sommers. 73	Seminardirektor in Larissa (Thessalien).
Winters. 64	† in Saalfeld a. d. Saale als preufs. Gymnasiallehrer.
Winters. 72	Dr., Gymnasialprof. u. Vorst. e. Erz.-Anst. in Kronstadt.
Sommers. 75	Prediger und Rektor in Kronstadt-Bartholomae.
Winters. 62	Pfarrer in Klosterlausnitz.
Winters. 78	Vorsteher d. Privatbahn-Berufsgenossenschaft in Lübeck.
Winters. 82	Dr., Prof. an der Kantonschule in St. Gallen.
Winters. 66	Bezirkslehrer in Schönenwerd b. Alten (Schweiz).
Winters. 81	Pastor und Pflegehausleiter in Hubertusburg.
Sommers. 68	Prof. Dr., Oberlehrer a. Kgl. Realgymnasium in Zittau.
Winters. 81	Oberlehrer an einer Privatschule in Vlotho a. d. Weser.
Winters. 66	Oberlehrer an der 2. Realschule in Leipzig.
Winters. 81	Schuldirektor in Reichenbach i. V.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
231	Neuhoff, Hch.	theol.	Jeſsnitz
232	Neumann, Wilh.	theol.	Zittau
233	Nieden, Johannes	päd.	Koblenz
234	Niederley, W.	Lehrer	Leipzig
235	Nützel, Hans	rer. nat.	Schönfeld (Bayern)
236	Nyberg, Bernh.	Gymnasiallhr.	Helsingfors (Finnland)
237	Oette, M.	phil.	Löbau
238	Oekonomos, P.	phil.	Arkadien
239	Oberländer, Richard	päd.	Eliasbrunn b. Lobenstein
240	Pachaly, Richard	theol.	Bernstadt
241	Petrowitsch, Nicola J.	phil.	Belgrad
242	Pilling, Otto	math.	Gößnitz (S.-Altenburg)
243	Pilz, Friedrich Wilhelm	Musiker	Hartenstein
244	Planitz, F. B.	theol.	Strauch bei Groſsenhain
245	Poeschmann, Eugen Th.	theol.	Plauen i. V.
246	Procksch, Aug.	philol.	Naundorf (Lausitz)
247	Pültz, Martin	päd.	Hof (Bayern)
248	Quaas, Johannes	philol.	Altenburg
249	Quaas, Reinhold	philol.	Leipzig
250	Rachel, Max H.	philol.	Dresden
251	Radecke, Fr.	theol.	Hundisburg b. Magdebg.
252	Räuber, Ernst	theol.	Seehausen
253	Ramig, Herm.	päd.	Grün bei Lengenfeld
254	Ramshorn, Moritz	theol.	Eisenberg (S.-Altenburg)
255	Rathlef, Georg	cand. hist.	Dorpat
256	Rathmann, Georg	theol.	Wernigerode
257	Rauch, August	philol.	Meiningen
258	Reckendorf, Salomon	phil.	Trebitsch (Mähren)
259	Reif, Jakob	phil.	Báán (Ungarn)
260	Reimesch, Fr.	päd.	Zeiden (Siebenbürgen)
261	Rein, Wilhelm	päd., cd. theol.	Eisenach
262	Reinerth, Daniel	phil. et theol.	Bogeschdorf (Siebenbg.)
263	Reinstein, A.	päd.	Glauchau
264	Reiſsig, Karl Heinr. Aug.	päd.	Rödersdorf bei Schleiz
265	Resch, Max	theol.	Tschirma (Reuſs ält. L.)
266	Rettig, Friedrich	theol.	Oberkatz (S.-Meiningen)
267	Rolle, Hermann	theol.	Rohnau (Lausitz)
268	Roſsner, O.	theol. et phil.	Greiz
269	Rothe, Albert	cand. theol.	Deitersen (Hannover)
270	Rückert, Otto	theol.	Schweina (S.-Meiningen)
271	Sahakian, Sahak	päd.	Armenien
272	Sauppe, Oskar	theol.	Lückersdorf bei Kamenz
273	Schaarschmidt, Ulrich	philol.	Bautzen
274	Schade, Alfred	philol.	Seehausen bei Leipzig
275	Scheib, Edward E.	phil.	Baltimore (Amerika)

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Sommers. 64	Prof. am Gymnasium in Nordhausen.
Winters. 64	† 1872 als erst. Oberl. a. Teichmannschen Inst. i. Leipzig.
Sommers. 80	Konrektor in Strafsburg.
Sommers. 64	Lehrer an der Barthschen Schule in Leipzig.
Winters. 76	Seminarlehrer in Bamberg.
Winters. 69	
Sommers. 70	† als Oberlehrer am Gymnasium in Eisenberg.
Sommers. 73	Gymnasiallehrer in Athen.
Winters. 76	Kantor in Lehnin (Prov. Brandenburg).
Sommers. 63	Prof., Rektor am städt. Realgymnasium in Freiberg.
Sommers. 74	Direktor des Nationaltheaters in Belgrad.
Winters. 66	Prof. Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Schleusingen.
Sommers. 72	Ging zur Post.
Winters. 69	Diakonus an der Nikolaikirche in Leipzig.
Winters. 66	Pastor in Einsiedel bei Chemnitz.
Winters. 64	Schulrat, Prof. Dr., Dir. d. Herzogl. Gymn. z. Altenburg.
Sommers. 78	Seminarlehrer in Schwabach (Bayern).
Sommers. 70	Oberlehrer am städtischen Realgymnasium in Freiberg.
Winters. 66	† als Oberlehrer am Realgymnasium in Zwickau.
Sommers. 64	Prof. Dr., Konrektor am Vitzthumschen Gymn. in Dresden.
Sommers. 82	Seminaroberlehrer.
Winters. 67	† Mitte der 70er Jahre.
Winters. 62	† als Oberlehrer an der Realschule zu Reichenbach i. V.
Sommers. 67	Hauptlehrer an der öffentl. Handelslehranstalt in Leipzig.
Winters. 74	Oberlehrer am Privatgymnasium in Dorpat.
Sommers. 67	Pfarrer in Straufsfurt bei Erfurt.
Sommers. 68	Prof. am Herzogl. Gymnasium in Meiningen.
Winters. 69	lebt in Nürnberg als Schriftsteller und Lehrer.
Sommers. 71	Prof. a. d. Oberrealsch. u. Handelsakademie in Budapest.
Winters. 82	Lehrer an d. Mädchenschule in Kronstadt (Siebenbg.).
Winters. 69	Prof. d. Päd. a. d. Univ. Jena u. Dir. d. päd. Univ.-Sem. das.
Winters. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Arbegen (Siebenbürgen).
Sommers. 70	† als Seminaroberlehrer in Grimma.
Winters. 68	† als Lehrer in Werdau.
Sommers. 65	Pastor emer. von Netzschkau i. V.
Sommers. 73	† als Pfarrer in Ruhla.
Sommers. 74	Oberpfarrer und Superintendent in Gräfenthal.
Sommers. 65	† vor länger als zwanzig Jahren.
Sommers. 70	
Winters. 67	Dr., Seminardirektor in Hildburghausen.
Sommers. 82	Priester u. Lehrer an der höh. armen. Schule in Tiflis.
Winters. 67	Pastor in Lückendorf bei Zittau.
Sommers. 71	Prof. Dr., Direktor der Realschule zu Chemnitz.
Winters. 77	Dr. phil. und Gymnasiallehrer in Leipzig.
Winters. 72	Dr., wahrscheinlich in Amerika.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
276	Schiel, Gustav	phil.	Kronstadt (Siebenbürgen)
277	Schilling, Arno	rer. nat.	Pöfsneck (S.-Meiningen)
278	Schilling, Gust.	theol.	Dessau
279	Schilling, Max	päd.	Roda (S.-Altenburg)
280	Schmidt, Aug.	theol.	Almerswind (S.-Meining.)
281	Schmidt, Gustav	phil.	Prefsburg (Ungarn)
282	Schmidt, Karl	päd.	Gillersdorf (Thrg.)
283	Schneider, Hugo	germ.	Neumark i. V.
284	Schönewald, Friedr.	päd.	Grofsensee (S.-Weimar)
285	Schönewald, Louis	Lehrer	„ „
286	Schönfeld, Josef	phil.	Altofen (Ungarn)
287	Schoeppe, Richard	päd.	Mertendorf (S.-Weimar)
288	Schramm, Oskar	päd.	Angstedt bei Arnstadt
289	Schütze, Franz	philol.	Klein-Leitzkau (Anhalt)
290	Schuller, Fritz	theol. et phil.	Hermannstadt(Siebenbg.)
291	Schuller, R.	theol. et phil.	Schäfsburg (Siebenbg.)
292	Schulze, Paul	päd.	Chemnitz
293	Schumann, Eduard	Kand. d. höh. Schulamts	Berga a. d. Elster
294	Schunke, Theodor	Lehrer	Altenburg
295	Schwesinger, Wilhelm	Lehrer	Eisfeld (S.-Meiningen)
296	Seiffert, F.	ling. rec.	Grünberg (Schlesien)
297	Seiler, Th.	philol.	Kleinhüningen b. Basel
298	Seyfarth, Kurt	päd.	Neuenmörbitz (S.-Altbg.)
299	Siegel, Karl	Lehrer	Leipzig
300	Siegert, Karl	philol.	Soest
301	Siegmund, Aug.	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
302	Silberstein, Adolf	philol.	Budapest
303	Sorge, Ernst	theol.	Grünbergb.Crimmitschau
304	Spittel, W.	Schulamtskand.	Friedrichswert (S.-Gotha)
305	Steglich, Theodor	cand. theol.	Dresden
306	Steinberg, Joh. Philipp	päd.	Norden (Ostfriesland)
307	Stephani, Mich. Alb.	theol. et phil.	Hermannstadt(Siebenbg.)
308	Stimpfl, Josef	päd.	Bayern
309	Stretz, Joh.	rer. nat.	Oberhaid (Bayern)
310	Stumpf, Louis	Lehrer	Zeitz
311	Svensson, Gust. Waldem.	Magist. philos.	Helsingfors (Finnland)
312	Szavits, Emil (Milan)	phil.	Türkisch Kanisza (Ung.)
313	Theil, J.	theol. et phil.	Kronstadt (Siebenbürgen)
314	Theifs, J.	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
315	Thellmann, Wilhelm	theol. et philol.	Fogarasch(Siebenbürgen)
316	Thrändorf, Ernst	theol.	Gera
317	Thümer, August	theol.	Zwickau
318	Thullner, E.	theol. et phil.	Birthälm (Siebenbürgen)
319	Tontsch, Andreas	theol. et phil.	Heldsdorf (Siebenbürgen)
320	Trautvetter, A.	Kand. des höh. Schulamts	Wangenheim (S.-Gotha)
321	Tretschger, M.	cand. theol.	„Schweiz“

Eintritt	Gegenwärtige Stellung.
Sommers. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Kronstadt (Siebenbürgen).
Winters. 76	Lehrer a. d. Bürgerschule in Bayreuth.
Sommers. 64	„verschollen“.
Winters. 72	Direktor der mittleren Mädchenbürgerschule in Zwickau.
Sommers. 72	Superintendent in Eisfeld (S.-Meiningen).
Sommers. 72	
Winters. 71	Prof., 1. Oberlehrer am Realgymnasium zu Borna.
Winters. 76	Lehrer an der Bürgerschule in Altenburg.
Winters. 68	Lehrer in Gelnhausen (Prov. Hessen-Nassau).
Sommers. 70	† als kgl. preufsischer Eisenbahnbeamter in Bochum.
Sommers. 65	† als Student der Mathematik in Budapest.
Sommers. 78	Beamter einer Feuerversicherungsgesellschaft am Rhein.
Winters. 81	Oberlehrer an der 2. Realschule in Leipzig.
Sommers. 71	Dr. phil., praktischer Arzt in Kassel.
Winters. 78	Dr., Gymnasiallehrer in Hermannstadt.
Sommers. 72	Dr., Gymnasiallehrer in Schäfsburg (Siebenbürgen).
Winters. 79	Lehrer in Dresden.
Winters. 82	Lehrer an der Mittelschule in Posen.
Sommers. 73	Dr., Oberlehrer am Friedrichstädt. Seminar in Dresden.
Winters. 81	Lehrer an der Bürgerschule in Sonneberg.
Sommers. 79	Oberlehrer am Realgymnasium in Stettin.
Sommers. 65	† im Frühjahr 1866 in Kleinhüningen.
Sommers. 80	Lehrer an der Stadtschule in Göfsnitz (S.-Altenburg).
Sommers. 80	Lebt als Privatmann in Radebeul bei Dresden.
Winters. 76	Oberlehrer am Wilhelmsgymnasium in Königsberg.
Winters. 77	Gymnasiallehrer in Bistritz (Siebenbürgen).
Sommers. 64	Redakteur des „Pester Loyd“ in Budapest.
Sommers. 64	Pfarrer in Lindenau b. Leipzig.
Sommers. 62	Seminarlehrer in Gotha.
Sommers. 72	Archidiakonus in Hainichen.
Winters. 74	† vor länger als zehn Jahren als Naturarzt in Oldenburg.
Winters. 82	Elementarlehrer in Hermannstadt.
Winters. 82	Dr., Seminarhilfslehrer in Bamberg.
Winters. 76	Seminarlehrer in Bamberg.
Winters. 67	† als Lehrer in Stumsdorf b. Halle.
Sommers. 71	
Winters. 74	Schriftsteller in Neusatz (Ungarn).
Winters. 79	Beamter am städtischen Bureau in München.
Winters. 76	Gymnasiallehrer in Mediasch (Siebenbürgen).
Winters. 75	†
Sommers. 73	Dr., Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.
Winters. 67	Prof., cand. rev. min. u. Religionsl. a. Gymn. in Freiberg.
Winters. 82	Ev. Pfarrer A. B. in Dobring (Siebenbürgen).
Winters. 67	† als Seminardirektor in Kronstadt.
Sommers. 82	Kaufmann in Santiago (Süd-Amerika).
Sommers. 78	

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
321	Tschulkas, K. J.	Dr. phil.	Kastoria (Mazedonien)
322	Türkheim, Leo	ling. rec.	Hamburg
323	Uffer, Johann	phil.	Rujen (Livland)
324	Uhle, Hch. Th.	philol.	Frauenstein
325	Ullrich, Busso	theol.	Oberstadt (S.-Meiningen)
326	Vater, Gustav	theol.	Gera
327	Verédy, G.	prof. cand.	Budapest
328	Voigt, Hch.	theol.	Roda bei Frohburg
329	Voigt, Johannes Reinhold	theol.	Göda bei Bautzen
330	von Voigt, Wilhelm	philol.	Hildesheim
331	Vorbrodt, G.	theol.	Magdeburg
332	Vordemaun, A.	phil.	Gadenstedt (Hannover)
333	Wagner, Ad.	päd.	Quirla (S.-Altenburg)
334	Wagner, G. E.	Lehrer	Rufsdorf bei Limbach
335	Wagner, P.	theol.	Zeitz
336	Wanner, O.	phil. et päd.	Schleitheim (Schweiz)
337	Wartanjan, Philipp	phil.	Tiflis (Armenien)
338	Weber, Adalbert	Lehrer	Kaisheim (Bayern)
339	Weber, Julius	phil. et theol.	Broos (Siebenbürgen)
340	Wehner, Carl	phil.	Sonneberg (S.-Meiningen)
341	Weinmann, Ph.	päd.	Ob.-Hilbersheim(Rheinh.)
342	Weise, E.	päd.	Schönbrunn b. Herrnhut
343	Weise, Karl Theod.	phil.	Meuselwitz
344	Weifs, Walther	phil.	Petershagen(Ostpreufsen)
345	Weifsschuh, Ernst	theol.	Leipzig
346	Wendlandt, Fritz	philol.	Madras (Ostindien)
347	Wenzel, Heinrich	Lehrer	Aue i. Erzgeb.
348	Wey, Fr.	theol.	Wasungen
349	Widemann, Ernst	theol.	Plauen i. V.
350	Wiget, Gustav	päd.	Altstaetten (St. Gallen).
351	Wiget, Theodor	päd.	" "
352	Wilk, Edm.	Dr. phil.	Eckartsleben (S.-Gotha)
353	Willmann, O.	Dr. phil.	Lissa (Posen)
354	Windorf, Edmund	cand. theol.	Stadtilm
355	Winzer, Hermann	päd.	Udestedt (S.-Weimar)
356	Wlajič, Miloje	phil.	Belgrad
357	Wohlrabe, Wilhelm	päd.	Altenbeichlgn. b. Cölleda
358	Wolfer, Peter	päd.	Harthausen (Rheinpfalz)
359	Wustmann, Gust.	philol.	Dresden
360	Zacharias, Otto	philos.	Leipzig
361	Zamarias, Alexius	phil.	Jannina (Türkei)
362	Zange, Friedrich	theol.	Römhild
363	Zehmisch, Fritz	theol.	Wildenfels
364	Zeifsler, Karl	theol.	Böhlen b. Rötha
365	Ziller, Otto	theol.	Leipzig
366	Zillig, Peter	päd.	Staffelstein (Bayern)
367	Zintz, Wilhelm	päd.	Scholten (Siebenbürgen)

[redacted]

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Sommers. 80	Gewesener Gymnasiallehrer.
Sommers. 76	Reallehrer in Fürth (Bayern).
Winters. 74	† vor 5—6 Jahren im Nord-Rujenschen Kirchsp. (Livland).
Winters. 64	Prof. Dr., Oberlehrer an der Kreuzschule in Dresden.
Sommers. 73	Pfarrer in Vachdorf bei Meiningen.
Sommers. 73	Krankheitsh. im Ruhestand; lebt in Dresden-Pieschen.
Sommers. 70	Dr., Insp. d. hauptstädt. Volksschulwesens in Budapest.
Sommers. 63	Pfarrer in Neukirchen bei Werdau.
Winters. 68	† als Diakonus in Lommatzsch.
Winters. 66	Oberlehrer am Herzogl. Marien-Institut in Gotha.
Winters. 82	Pastor in Alt-Jafsnitz b. Bitterfeld.
Winters. 76	† als Student in Gadenstedt.
Sommers. 74	
Winters. 81	Kantor an der Bürgerschule in Geyer.
Winters. 82	Diakonus in Zahna bei Wittenberg.
Sommers. 82	Lehrer am freien Gymnasium in Zürich.
Sommers. 70	Inspektor an der armenischen Mädchenschule in Tiflis.
Sommers. 68	Dr., Kreisschulinspektor in Würzburg.
Sommers. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Klosdorf (Siebenbürgen).
Winters. 75	Oberlehrer am Gymnasium in Hildburghausen.
Sommers. 77	Lehrer an der städtischen Schule in Mainz.
Sommers. 70	Oberlehrer am Kgl. Seminar in Plauen.
Sommers. 62	Direktor der Bürgerschule in Colditz.
Winters. 76	Dr. med., Arzt in Transvaal.
Winters. 68	Oberlehrer an der Realschule in Leisnig.
Sommers. 81	† 1891 als Hauslehrer in Harburg a. d. Elbe.
Winters. 67	† 1882 als Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.
Winters. 69	Pfarrer in Dingsleben bei Römhild.
Winters. 66	Pastor in Höckendorf bei Tharandt.
Sommers. 74	Direktor des Privatinstitutes „Wiget" in Rorschach.
Sommers. 75	Direktor der Kantonschule in Trogen (Appenzell).
Winters. 81	Schuldirektor in Gotha.
Winters. 63	Prof. der Philosophie und Pädag. an der Univ. Prag.
Sommers. 70	† als Privatgelehrter in Berlin.
Sommers. 80	Rektor in Neustadt a. Orla.
Winters. 74	Seminarlehrer in Belgrad.
Winters. 76	Dr., Rektor an den Volksschulen in Halle.
Winters. 77	Sekretär in einer Gärtnerei in Speyer.
Winters. 64	Prof. Dr., Oberbiblioth. a. d. Stadtbibl. u. Dir. d. städt. Arch. z. Leipz.
Winters. 66	Dr., Direktor der Biologischen Station am Plöner See.
Sommers. 74	Gymnasialdirektor in Jannina (Türkei).
Winters. 67	Direktor des Realgymnasiums in Erfurt.
Winters. 67	Oberlehrer an der Landwirtschaftsschule in Helmstedt.
Sommers. 74	Pfarrer in Steinigtwolmsdorf.
Sommers. 80	Privatgelehrter und bad. Pfarrer a. D. in Heidelberg.
Winters. 76	Lehrer in Würzburg.
Winters. 79	Ev. Pfarrer A. B. in Niemesch (Siebenbürgen).

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend?

Eine pädagogische Skizze

von

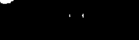
Chr. Ufer,
Rektor in Altenburg.

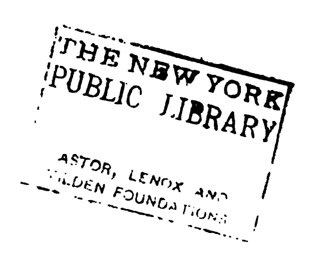
Pädagogisches Magazin. Heft 86.

Fünfte Auflage.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.





Kein Gebiet der deutschen Litteratur hat alljährlich so viele neue Erscheinungen aufzuweisen wie das pädagogische, und doch würde eine Musterung desselben unter dem Gesichtspunkte meines Themas ein höchst dürftiges Resultat ergeben. Woher diese auffällige Thatsache? Daſs die Frage, durch welche Mittel der Lehrer auch auſserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der Jugend entgegen zu wirken vermöge, eine hohe Bedeutung habe, davon wird jeder Schulmann überzeugt sein, dem sich die Wahrnehmung aufgedrängt hat, wie häufig die in der Schule zum Keimen gebrachte Saat auſserhalb derselben verkümmert und erstirbt, mag sie auch noch so tief in den Boden des Seelenlebens eingesenkt, noch so sorgfältig begossen werden. Ist man vielleicht der Ansicht, die Verpflichtung des Lehrers reiche nicht über die gewissenhaft ausgekaufte Schulzeit hinaus? Die rechtliche Seite dieser Frage mag vorläufig zurückgestellt und nur die sittlich-religiöse in Erwägung gezogen werden. Sehen wir auch zunächst von dem besonderen Berufe des Lehrers ab, so ist er doch als Christ ein Mitglied der Gesellschaft zur Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden[1]) und hat als solches nicht nur täglich zu beten, sondern auch fleiſsig daran zu arbeiten, daſs dieses Gottesreich komme. Zu dem allgemeinen Berufe[2]) tritt nun noch der besondere, welcher mit ersterem sehr viele Berührungspunkte hat, ja durch ihn wesentlich unterstützt wird. Hiernach kann es

[1]) *Ritschl*, Christl. Religion. S. 3.
[2]) *Luther*'s Erklärung des 3. Artikels.

gar keinem Zweifel unterliegen, daſs der Lehrer sich auch darum zu kümmern hat, was die Jugend auſserhalb der Schulzeit thut und treibt, wenn er seinen allgemeinen und seinen besondern Beruf pflichtgetreu erfüllen will. Eine andere Frage ist freilich die, ob dem Lehrer Mittel zu Gebote stehen, vermöge deren er das Werk seiner Hände auch auſserhalb der Schulstunden fortzuführen oder doch wenigstens vor der Zerstörung zu schützen vermag, oder ob nicht vielmehr alle Bemühungen in dieser Hinsicht als thörichtes, weil offenbar vergebliches Beginnen angesehen werden müssen. Dies zu untersuchen ist die Aufgabe der folgenden Abhandlung.[1])

Um zu finden, ob der Lehrer seine erzieherische Thätigkeit auſserhalb der Schulzeit fortzuführen oder wenigstens zu schützen im stande sei, müssen wir uns zuvor die einzelnen Teile des Erziehungsgeschäftes kurz vergegenwärtigen. Das höchste Ziel aller pädagogischen Bemühungen besteht nach *Herbart* darin, daſs das gesamte Wollen des Zöglings in Übereinstimmung gelange mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht. Das Wollen sowohl als auch die Einsicht beruhen auf entsprechender Beschaffenheit des Vorstellungskreises, und die Erziehung hat daher durch einen kunstgemäſsen, den seelischen Vorgängen entsprechenden Unterricht den Boden für die Charakterbildung zu bereiten. Der Unterricht ist also die mittelbare Bildung des Willens, welcher sich die unmittelbare, Zucht genannt, anschlieſsen muſs, um dem aus dem Vorstellungsleben entsprieſsenden Wollen eine feste Richtung zu geben, die Richtung nämlich, welche durch die sittliche Einsicht bestimmt wird. Es darf aber das Thun und Treiben des Zöglings nicht sich selbst überlassen bleiben, bis die Einsicht vorhanden und des Willens

[1]) Wir wollen nicht unterlassen zu bemerken, daſs wir eine Erweiterung der erziehlichen Thätigkeit innerhalb der Schulzeit für notwendig halten. Die vorliegende Abhandlung aber sucht sich mit den augenblicklich bestehenden Verhältnissen auseinanderzusetzen und abzufinden.

mächtig geworden ist; es würden sonst Unterricht und Zucht vielfache Störungen erleiden, und überdies müfsten sich mancherlei schädliche Gewohnheiten bilden. Diese Störungen zu beseitigen, diese Gewöhnungen zu verhindern, das ist Aufgabe der Regierung. Da die Geschäfte der Regierung, des Unterrichtes und der Zucht das Ganze der Erziehungsthätigkeit ausmachen, so kann sich die Bemühung des Lehrers aufserhalb der Schulzeit nur nach diesen drei Richtungen erstrecken. Indessen würde bei unserer Untersuchung eine scharfe Trennung von Regierung und Zucht grofse Schwierigkeiten in der Behandlung mit sich bringen, und da zudem auch gegen die begriffliche Scheidung derselben Bedenken erhoben worden sind,[1] so werden wir nur zwischen Unterricht und Zucht einen Unterschied machen, zu welch letzterer dann auch die Regierung gehört.

Kann der Unterricht nun aufserhalb der Schulzeit eine Fortsetzung, oder können die Resultate desselben wenigstens Schutz finden? Hier vermag der Lehrer nur sein Augenmerk darauf zu richten, dafs der Gedankenkreis nicht durch Vorstellungen böser Natur verdorben werde, sowie dafs stofflich Wertvolles hinzukomme; auf die künstliche Fügung des Gedankenkreises, die schon in der Schulzeit leider zu oft mifslingt, mufs er natürlich verzichten. Da der Müfsiggang auch insofern aller Laster Anfang ist, als dadurch das Kind manches lernt, was es nicht lernen sollte, so kommt es vor allem darauf an, diesen zu vermeiden. Ihm wird zwar einigermafsen gesteuert durch die vom Lehrer erteilten häuslichen Arbeiten, zu denen auch technische Beschäftigungen[2]) gehören; aber die geistige Kraft der Schüler ist zu verschieden, und die häuslichen Verhältnisse sind zu ungleichartig, als dafs man mittelst der Hausaufgaben, worin auch immer sie bestehen mögen, eine gleichmäfsige Beschäftigung erzielen

---

[1]) *Rein*, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht, S. 12.

[2]) *Götze*, Die Ergänzung des Schulunterrichts u. s. w.

könnte. Es wird also immer für einzelne Schüler viel Zeit übrig bleiben, Zeit auch, welche nicht durch die später zu erwähnenden Mittel der Zucht ausgefüllt werden kann.

Hier handelt es sich nun darum, zu verhindern, dafs der Gedankenkreis Schädliches aufnehme, und das geschieht am besten, wenn ihm Gutes in ansprechender Weise geboten wird. Wo aber gäbe es für diesen Zweck ein wirksameres Mittel, als das Buch, von dem *Herder* sagt, dafs es oft auf Lebenszeit einen Menschen gebildet habe. »Die Kinderschrift ist in unsern Tagen zu einer pädagogischen Macht geworden, sie wirkt mit stärkern Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogische Institution sie zu üben vermag. Das Kind ist vielleicht den ganzen Tag über geschult und gezogen worden, — mit so ganzer Seele hat es sich keinem Einflusse hingegeben, so gewaltige Wirkung hat nichts auf dasselbe geübt, als das Buch, das es jetzt in der Abendstunde zu seiner Erholung liest.“ [1]) Es ist bekannt, welch verheerende Wirkung schlechte Bücher in den Gemütern der Jugend angerichtet haben, gleich der bösen Gesellschaft, die auf gute Sitten so verderblich wirkt. Sollte eine gute Lektüre ihres Einflusses in der entgegengesetzten Richtung verfehlen? In einem guten Buche wird dem Kinde ein guter Umgang geboten und mit ihm alle Segnungen, welche ein solcher im Gefolge hat, ein Umgang, der weit besser ist als derjenige mit der gewöhnlichen Umgebung. [2]) In diesem Sinne kann ein sittlich wertvolles Buch nicht allein gelehrt, sondern auch zum Menschen machen, weil es grofse Muster bietet, welche Nacheiferung erwecken.

Der mehr oder minder günstige Einflufs der sittlich wertvollen Lektüre auf das Geistes- und Gemütsleben des Kindes wird natürlich von dem gröfsern oder geringern Verständnisse abhängen, welches dem dargestellten Stoffe

---

[1]) *Kühner,* Pädagogische Zeitfragen. S. 98.

[2]) *Barth,* Über den Umgang. S. 4.

entgegengebracht werden kann. In dieser Hinsicht müssen an die Jugendschrift besonders zwei Forderungen gestellt werden. Die Darstellung mufs eine Person so in den Vordergrund treten lassen, dafs alle Verwirrung und dadurch entstehende Verdunkelung ausgeschlossen bleibt, wie das hauptsächlich bei Biographieen der Fall ist; sodann erscheint es notwendig, dafs der gesamte Stoff dem Vorstellungskreise des Kindes nahe liegt, damit er leicht apperzipiert werden und damit sich so ein Lustgefühl erzeugen kann, welches als die direkte oder indirekte Quelle alles Strebens angesehen werden mufs.[1]) Dies ist zunächst der Fall, wenn die Privatlektüre zu dem Unterrichtsstoffe in enger Beziehung steht, sodann aber auch, wenn der Lesestoff in dem Bereiche der Vorstellungen bleibt, welche das Kind aus den dasselbe umgebenden Verhältnissen gewinnt. Es ist daher die Forderung eines neueren Pädagogen vollauf gerechtfertigt: »Ich verlange für die Jugend der Volksschule auch Biographieen solcher Personen, die in derselben sozialen Schicht aufgewachsen sind, und in ihrem Leben anschaulich erkennen lassen, wie gediegene Gesinnung und beharrliches Streben überall eine sichere Verheifsung haben. Wenige, aber auserlesene Beispiele genügen. Ich denke z. B. an den kernhaften patriotischen *Nettelbeck*, an den lerneifrigen gottesfürchtigen *Stilling*, an den fleifsigen kunstsinnigen *Stobwasser*, der vom herumwandernden Klempnerjungen zu einem der angesehensten Fabrikanten in Berlin emporstieg, und an den Erbauer der ersten Eisenbahn, den Engländer *Stephenson*, der nie eine Schule betreten hatte und als unterster Handlanger beim Bergbau seine Karriere begann.«[2]) Bei der Lektüre solcher Lebensbilder denkt das Kind, wie jene Männer denken, handelt im Geiste, wie sie handeln. Es versetzt sich mit Hilfe seiner Phantasie in Lagen lebhaft hinein, die von der seinen räumlich und zeitlich, aber

---

[1]) *Lange*, Über Apperzeption. S. 84 ff. und *Lindner*, Psychologie. 6. Aufl. S. 167 Anm.

[2]) *Dörpfeld*, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. S. 30 ff.

darum noch nicht dem Gedankeninhalte nach, weit getrennt sind, »Je mehr es in Gedanken handeln gelernt hat, desto besser vermag es später auch in der Wirklichkeit zu handeln, desto richtiger und sicherer wird sein Urteil, desto durchgebildeter und fester werden seine Grundsätze, desto besser wird es überhaupt für seine spätere Wirksamkeit vorbereitet.« [1]) Es würde schwierig sein, meint ein berühmter englischer Schriftsteller, den Einflufs zu überschätzen, welchen Lebensbeschreibungen grofser und guter Menschen auf die Veredlung des menschlichen Charakters ausgeübt haben. [2])

Woher soll nun das Kind solche Bücher bekommen? In Anbetracht der Verhältnisse, in denen besonders in grofsen Städten die Eltern der Volksschuljugend leben, liegt es am nächsten, dafs die Schulbibliothek hier helfend eintritt, was um so notwendiger ist, als auch die Wahl solcher Schriften seitens der Eltern Kenntnisse voraussetzen würde, welche meist nicht vorhanden sind, wovon man sich überzeugen kann, wenn man in Familien, die überhaupt Bücher kaufen, den Weihnachtstisch mustert. Der Schulbibliothek hat also der Lehrer eine besondere Sorgfalt zu widmen. Aber es genügt nicht, dafs dieselbe eine Menge guter Bücher besitzt und dafs der Schüler sie mit nach Hause nimmt, anstatt ihrer aber die bekannten Indianergeschichten liest, von deren unheilvoller Wirkung dem Verfasser ein erschütterndes Beispiel bekannt ist. Es mufs auch die Lust zum Lesen geweckt werden, und es empfiehlt sich daher für den Lehrer, beim Ausleihen kurze Andeutungen über den Inhalt zu geben, sowie bei der Rückgabe nach demselben zu fragen. Auf Spaziergängen und Ausflügen kann er auch, wenn der eigentliche Zweck derselben es erlaubt, Bruchstücke aus einem Buche mitteilen, welches man in der Schulbibliothek haben könne. In welchem Mafse dies dem Lehrer gelingt,

---

[1]) *Ziller*, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 193.

[2]) *Smiles*, Der Charakter. S. 428.

in eben dem Grade wird sich sicher die Nachfrage zeigen. Auch die Eltern nehmen vielleicht ein solches Buch in die Hand, und wenn bei der Rückgabe gar gefragt wird: »Wie gefiel die Geschichte deinem Vater?«, so kann man sicher sein, dafs bei der nächsten Gelegenheit auf eine solche Frage eine erfreuliche Antwort folgt. Der Lehrer kann auch durch das Kind den Eltern ein Buch übersenden und so einen veredelnden Einflufs auf den Geist des Hauses ausüben, in welchem das Kind lebt. Daher ist auch Sorge zu tragen, dafs Schriften für Erwachsene in die Schulbibliothek aufgenommen und ausgegeben werden, um so den schlechten Büchern, die gern in der ganzen Nachbarschaft die Runde machen und ihre vergiftende Wirkung ausüben, die Thür zu verschliefsen. Wo weiterhin der Lehrer auf die Verwaltung einer Volksbibliothek Einflufs besitzt, wird er denselben geltend zu machen, auch den Eltern bei etwaigen Büchereinkäufen mit seinem Rate beizustehen haben.

Wie der Umgang mit Menschen, mag es nun ein wirklicher oder idealer sein, auf den Gedankenkreis veredelnd wirken kann, so auch der Umgang mit Tieren, denen gegenüber das Kind nicht blofs den objektiven Zuschauer spielt, sondern zu welchen es gerne in Beziehung tritt, als wenn sie Wesen wären wie der Mensch. Er freut sich mit ihnen und ist traurig mit ihnen, und der Lehrer hat daher den Schülern zum Verkehr mit der Tierwelt Gelegenheit zu geben, um so ein kräftiges sympathetisches Gefühl in den jungen Seelen zu erzeugen; denn abgesehen davon, »dafs es eine wahre Kannibalenphilosophie wäre, die Tiere als blofse Lebensmittel den Kindern vorzustellen«,[1] würde eine Vernachlässigung der Gefühlsbildung hinsichtlich der Tierwelt eine Verhärtung dem Menschen gegenüber nach sich ziehen, wie denn auch der tiefblickende Verfasser des Buches der Kindheit behauptet: »Wer mit Tieren nicht in herzlichem Rapport

[1]) *Bogumil Goltz,* Buch der Kindheit, S. 293.

steht, der ist nicht der beste Mensch.«[1]) Ein im Verkehr mit der Tierwelt erzeugtes kräftiges Mitgefühl wird sich im Umgange mit Menschen erneuern; aus ihm hervor wächst die vornehmste Tugend des Christentums, die Liebe. »Mitleid und Mitfreude ethisieren das Streben schon darum, weil sie den Egoismus, diese Hauptquelle des Bösen binden und brechen.«[2]) In dieser Hinsicht vermag der Erzieher am besten zu wirken, wenn er die Kinder, sei es nach Schlufs der Schulstunden, sei es an schulfreien heifsen Sommertagen, hinausführt in die freie Natur und so die Anschauung als das erste Fundament auch des Gefühls respektiert. Erst auf diese Weise wird man auch der entsittlichenden Tierquälerei erfolgreich entgegenwirken, was von einem blofsen Belehren und Verbieten im Schulzimmer kaum zu erwarten ist.[3]) Wie das so gewonnene Mitgefühl, welches sich bei jüngern Kindern sogar auf die Pflanzenwelt beziehen kann, in eine wirkliche Bethätigung umzusetzen ist, wird im Verlaufe unserer Darstellung noch zur Sprache kommen.

Neben dem moralischen und sympathetischen bildet das religiöse Interesse einen sehr wirksamen Schutz gegen die sittlichen Gefahren, denn wer Gott vor Augen und im Herzen hat, der wird so leicht nicht in eine Sünde willigen, noch thun wider Gottes Gebot. Der gröfste Teil der Sorge für das religiöse Leben fällt nun zwar dem Unterrichte zu, aber auch aufserhalb der Schulzeit läfst sich zur Erregung und Stärkung desselben viel beitragen. »Kein Tag in der Woche ist so zum Umgange mit Gott geeignet, als der Sonntag. Wir wollen zwar nicht den Zwang empfehlen, der hier und dort auf den Kirchengang der Schulkinder ausgeübt wird, so sehr auch die guten Absichten bei derartigen Bemühungen anzuerkennen sind. Aber der öffentliche Gottesdienst ist haupt-

---

[1]) *Goltz*, a. a. O. 377.

[2]) *Nahlowsky*, Das Gefühlsleben. 2. Aufl. S. 65. — *Ziller*, Allg. philos. Ethik. S. 187.

[3]) *Strümpell*, Erziehungsfragen. S. 65.

sächlich für Erwachsene bestimmt. Derselbe knüpft durch die Predigt und durch den Gesang an die Lebenserfahrungen an, welche diese gemacht; er eröffnet Gesichtspunkte, erhebt zu Betrachtungen, die weit über den Horizont der an Lebenserfahrungen armen, an unsteter Beweglichkeit reichen Jugend hinausgehen. Hieraus dürfte die Notwendigkeit eines besonderen Kindergottesdienstes folgen, wie ein solcher auch hier und dort in Aufnahme gekommen ist.«[1]) Das Mifstrauen hinsichtlich des öffentlichen Gottesdienstes in seinem Einflusse auf das Kindesgemüt ist gewifs richtig, denn ein gelingender und das geistige Leben kräftigender Apperzeptionsprozefs[2]) kann durchweg nicht erwartet werden. Die fremden Vorstellungen, welche der Verbindung in der Seele widerstreben, verursachen notwendig Hemmungen und diese ein Unlustgefühl, das sich zur Langeweile steigert[3]) und sich schliefslich in allerlei Unfug im Gotteshause kundgiebt. In welchem Mafse nun eine hie und da gebräuchliche Aufsicht durch die Lehrer jenem Unfuge vorbeugt, in dem Mafse steigert sich die Langeweile, und die Kirche wird dem Kinde ein Ort der Qual; sie tritt als solcher später in den Erinnerungen auf, und der Erwachsene ist der Stätte entfremdet, die er lieb haben sollte, womit dann der Verfall des religiösen Lebens, wenige Ausnahmen abgerechnet, Hand in Hand geht, und die Gefahr immer gröfser wird, in die Sünde zu willigen und wider Gottes Gebote zu thun. Wenn wir uns so gegen die zwangsweise Teilnahme der Jugend am öffentlichen Gottesdienste aussprechen, so befinden wir uns in Übereinstimmung mit einem gewifs unverdächtigen Zeugen, mit *Wichern* nämlich, welcher sagt: »Man versuche nur erst einen Menschen und vollends ein Kind z. B. mit Zürnen oder Schelten zum . . . . öffentlichen Gottesdienste zu treiben, und man

---

[1]) *Barth*, Über den Umgang. S. 102.
[2]) *Lange*, Über Apperzeption. S. 84 ff.
[3]) *Nahlowsky*, Das Gefühlsleben. S. 92 ff.

wird bei dem nächsten Anlafs die Erfahrung machen, dafs die Fessel gesprengt wird .... Indem auf diese Weise Gottes und des Heilandes Gesicht verdeckt und entstellt, indem Christus in einen Moses, und das Evangelium in ein Gesetz verkehrt wird, werden ihm die Herzen der Kinder nicht geöffnet, sondern verschlossen, statt zur Freundschaft zur Feindschaft Gottes geführt. Das Evangelium läfst sich eben nicht von aufsen her durchsetzen.«[1] Gleichwohl verlangen wir auch für die Kinder eine gemeinschaftliche sonntägliche Erbauung. Sie kann in dem geschmückten Schulzimmer stattfinden in Form eines Gesanges der Kinder und einer Ansprache des Lehrers, welche in einfachster Weise an den kindlichen Gedankenkreis anknüpfen und durch die Leichtigkeit ihres Verständnisses eine mühelose Erhebung im Kindesgemüte erzeugen mufs. Gelingt eine solche Sonntagsfeier, wohnen gar die Eltern derselben bei, so wird sie gewifs den religiösen Sinn des Kindes kräftigen. Wir bezweifeln aber, dafs dieser Zweck durch die vielfach bestehenden Sonntagsschulen, auch wenn sie ausschliefslich religiösen Charakter haben, erreicht wird, da sie mehr Stätten des Lernens als der Erbauung, d. h. religiöser Erholung[2]) sind, wenngleich ihnen als einer Bewahranstalt vor dem Müfsiggang, dessen Gefahren besonders am Sonntage grofs sind, ein gewisser segensreicher Einflufs nicht abgesprochen werden kann. Aber neben der von uns verlangten sonntäglichen Erbauung dürfte ein jeweiliger Kirchenbesuch doch notwendig sein, schon deshalb, weil in dem Kinde der natürliche Ausgangspunkt aller Religiosität, das Gefühl der Abhängigkeit von Gott erzeugt werden mufs. Denn wenn eine Vorschule zu diesem Gefühle auch in dem Verhältnisse des Kindes zum Vater zu erblicken ist, wenn die Nichtigkeit des Menschen bei Krankheits- oder Todesfällen

---

[1]) *Wichern*, Die Ursachen der erfolglosen Bemühungen in der Kindererziehung. Hamburg 1863. S. 32.

[2]) *Nahlowsky*, Das Gefühlsleben. S. 98.

dem jugendlichen Gemüte zum Bewufstsein kommt, so tritt es doch im Gotteshause dem Lenker aller Dinge gleichsam persönlich gegenüber; es sieht hier, wie eine grofse, andachtsvolle Christenmenge, darunter Arme und Reiche, Vater und Mutter, Lehrer und Prediger, sich vor dem Schöpfer und Erhalter Himmels und der Erden demütig beugt. Sollte eine derartige Pflege des religiösen Lebens nicht dazu beitragen können, dafs das Abhängigkeitsgefühl und damit die Religiosität vor »Eintritt des Greisenalters habituell wird«?[1]) Welcher Lehrer würde sich sträuben, dann und wann einmal die Kinder in die Kirche zu begleiten und dort zu beaufsichtigen?

Einen ähnlichen Einflufs wie die Kindergottesdienste haben auch andere Schulfeste auf das Gemüt der Jugend. »Die Umwandlung der gewöhnlichen Arbeitsstätte in einen festlich geschmückten Raum hat an und für sich schon etwas Erfreuendes für die Kinder. Wenn sie dann selbst in den Festkleidern erschienen sind, wenn der Lehrer in festlichen, warmen Worten von des Festes Bedeutung zu ihnen redet, und sie ihre wohl eingeübten Gesänge, deren Texte zu den Worten des Lehrers in Beziehung stehen, erklingen lassen, dann fühlen sich ihre Herzen hochgehoben vor Lust, und ihr Gemüt empfängt tiefe und bleibende Eindrücke.«[2]) Wie bei solchen Feiern, wenn sie gelingen und wirklich edle Gefühle erzeugen, jeder gemeine Gedanke in seinem wesenlosen Scheine weit hinter dem Kinde liegt, so wird dies auch später der Fall sein, wenn jene Gefühle reproduziert werden. Dafs doch jeder Lehrer sich die Gefühlsbildung angelegen sein liefse, wo er nur könnte! In der heimlichen Stätte des Gefühls ist der ganzen Menschheit Lust und Leid gebettet; hier ruhen die frischen immer keimenden Triebe, denen reichliches Streben entspriefst. »In einem jeden Streben interveniert mehr oder weniger das Gefühl. Ein

---

[1]) *Drobisch*, Grundlehren der Religionsphilosophie. S. 43.

[2]) *Armstroff*, Schule und Haus. Deutsche Blätter 1884, No. 19.

Mensch von tiefem und feinem Gefühl kann daher nie eine gemeine Seele sein.« [1])

Nachdem wir im vorhergehenden die Hauptsache dessen erwähnt haben, was der Lehrer aufserhalb der Schulzeit für die Bildung des kindlichen Gedankenkreises thun kann, wenden wir uns nunmehr zur Erziehung im engern Sinne, zur Zucht. In Erwägung des Umstandes, dafs die hier zu besprechenden Mittel sich vielfach wie sich schneidende Kreise verhalten, werden wir jedesmal nur das hervorheben, was den einzelnen Mafsnahmen eigentümlich ist, wie es auch ja bei der obigen Darlegung stillschweigend geschah. Um nun die Mittel, welche eine Wirkung versprechen, aufzufinden, ist es notwendig, zuvor den psychologischen Prozefs bei der Charakterbildung wenigstens in allgemeinen Umrissen darzustellen.

Das Wollen entsteht aus dem Begehren, wenn sich mit letzterem die Überzeugung, dafs man das Begehrte erreichen werde, verbindet; ihm geht also eine Überlegung voraus, die sich auch mit den in Betracht kommenden Pflichten, Rücksichten u. dgl. beschäftigen kann. Aus alledem ist ersichtlich, dafs bei jedem Wollen eine gröfsere Anzahl von Vorstellungen gleichzeitig ins Bewufstsein gehoben wird. Dieser Reproduktion zufolge nehmen die betreffenden Vorstellungen den Charakter der Zusammengehörigkeit an. Die Erreichung des Gewollten ist mit einem Lustgefühl verbunden; von dem Wollen bleibt ein Bild in der Seele zurück, welchem der Drang innewohnt, möglichst klar zu werden, d. h. das Lustgefühl, welches sich beim ersten Wollen einstellte, wieder hervorzubringen. Ein solches durch einen einzigen Fall geschaffenes Willensbild nennen wir Einzelwollung. Je häufiger sich genau dasselbe Wollen wiederholt, um so stärker wird die Einzelwollung, und es bildet sich schliefslich eine Gewohnheit, etwas Bestimmtes zu thun, eine Gewohnheit, von der man, wenn sie lange genug gepflegt wurde, nicht

---

[1]) *Nahlowsky*, Das Gefühlsleben. S. 65.

mehr lassen kann. Entstehen solcher Einzelwollungen mehrere in der Seele, welche gleichartig sind, so verhalten sie sich zu einander wie verwandte Vorstellungen; wie sich letztere zu psychischen Begriffen verbinden, so vereinigen sich die Einzelwollungen zu Allgemeinwollungen, bei denen das Individuelle der einzelnen Fälle zurück- und das Gemeinsame hervortritt, was seinen Grund darin hat, dafs dem Wollen eben Vorstellungen zugrunde liegen. Wer in der Jugend angehalten wird, Dürstende zu tränken, Hungernde zu speisen u. s. w., bei dem entsteht ein Allgemeinwollen, welches darauf gerichtet ist, dem Dürftigen zu helfen. Jedes neue gleichartige Einzelwollen, welches mit diesem Allgemeinwollen im Einklange ist, wird, die genügende Stärke des Allgemeinwollens vorausgesetzt, von diesem gut geheifsen und unterstützt, jedes Einzelwollen, das ihm widerstreitet, wird abgewiesen, zurückgedrängt. Es hat sich ein allgemeines Urteil gebildet, das von dem Wollenden in jedem gleichartigen Falle in der Form eines Ge- oder Verbotes vernommen wird. Dieses Urteil, dieser praktische Grundsatz, diese Maxime lautet: Hilf dem Nächsten in der Not. Da dieser Satz auf alle hierher gehörigen Fälle aus dem menschlichen Leben pafst, so giebt er eine Norm ab für alles zukünftige Wollen des Menschen, welches in diese Klasse gehört. Ist er durch genügende Verstärkung, welche von der Befolgung abhängt, zu einer psychischen Macht geworden, dann ist die der ethischen Forderung entsprechende Richtung einer ganzen Wollenklasse für die Zukunft gesichert.[1]) Soll also der ethische Grundsatz eine psychische Macht bilden, soll er das Einzelwollen beherrschen, so darf er nicht blofs anerlernt, anbefohlen sein. »Soll die Maxime für das Leben gelten, so mufs sie selbst durch das Leben und aus dem Leben entstanden sein; wahre Maximen sind stets der Ausdruck

---

[1]) Vergl. die eingehendere elementare Darlegung in meiner »Vorschule der Pädagogik *Herbarts*«, 7. Aufl. S. 73 ff.

eines Stückes der eigenen Lebensgeschichte. Maximen, welche ihren Ursprung aus der denkenden Reflexion (z. B. beim Unterrichte) genommen haben, müssen sich erst einleben, um echte Maximen zu haben.« [1]) Zu diesem Einleben hat die Zucht beizutragen: sie mufs an ihrem Teile dafür sorgen, dafs alle Wollensklassen unter die Herrschaft sittlicher Maximen gestellt werden, dafs sich eine ruhige, »gleichmäfsige Leidenschaft *(passion)* für das Gute« [2]) erzeugt! Besitzen die richtig geordneten sittlichen Grundsätze im Geiste des Menschen eine solche Macht, dafs sie sich das gesamte Einzelwollen unterwerfen, so sprechen wir von einem sittlichen Charakter; wenn böse Grundsätze die herrschende Macht sind, so ist der Charakter ein unsittlicher; ein Mensch, der überhaupt nicht übereinstimmend, d. h. nicht nach Grundsätzen handelt, weder nach guten noch nach bösen, ist charakterlos, ein schwankendes Rohr, das der Wind des Zufalls hin und her bewegt.

Was folgt nun aus dem Gesagten für die Mafsregeln der Zucht? Wenn *Goethe* sagt, dafs sich ein Charakter in dem Strome der Welt bilde, so ist das insofern richtig, als hier vielfache Gelegenheit zum Wollen und damit zur Ausbildung wirksamer Maximen vorhanden ist; andererseits läfst es aber die Vielgestaltigkeit des Handelns schwer zur Übereinstimmung desselben kommen und tritt so der Bildung von Maximen hindernd in den Weg. So ist es denn begreiflich, dafs, jemehr die Umgebung des heranwachsenden Menschen einem Klein-Paris gleicht, um so weniger er gebildet wird, wenigstens hinsichtlich des Charakters, und man mufs es mit *Ziller* für notwendig erklären, dafs der Zögling heranwachse zwar nicht in der Stille, wo die Gelegenheit zum Handeln fehlt, aber in einerlei Verhältnissen, in denen ihm Gelegenheiten zu einem übereinstimmenden Handeln geboten werden. [3])

---

[1]) *Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie. 2. Aufl. Bd. II, 454.
[2]) *Hume* bei *Volkmann*, Psychologie. II, S. 455.
[3]) *Ziller*, Allgemeine Pädagogik. S. 400 ff.

[redacted]

So erst vermag sich eine feste Gewohnheit zum Guten zu bilden, deren sittlicher Wert vom Dichter mit Recht so hoch gepriesen wird:

> Das Ungeheuer Gewohnheit, die, ein Teufel,
> Hinwegfrifst jegliches Gefühl des Lasters,
> Ist darin doch ein Engel, dafs sie auch
> Der Übung herrlicher und edler Thaten
> Nicht minder Kleidung oder Tracht verleiht,
> Die jeden ziert. Bezwingt euch einmal nur:
> Das giebt euch eine Art von Leichtigkeit
> Zu folgender Enthaltung. Denn die Übung
> Verändert fast den Stempel der Natur:
> Sie zwingt den Teufel selbst und stöfst ihn aus
> Mit Wunderkraft. — Hamlet III, 4.

Den gröfsten Wert für die sittliche Bildung hat nun diejenige Gewohnheit, welche auf Grund der eigenen Einsicht zu stande gekommen ist, da es ja als das Ziel aller Charakterbildung erscheint, dafs der Mensch sich seiner sittlichen Einsicht unterordnet.[1]) Aber es müssen sich doch auch schon mancherlei Gewöhnungen ausbilden, die sich entweder gar nicht oder doch nur in sehr geringem Grade an die Einsicht des Kindes anknüpfen lassen, deren Gesamtheit wir durch den Ausdruck »feine äufserliche Zucht« am besten bezeichnen können. Von ihnen mag daher zunächst die Rede sein.

Zu der feinen äufserlichen Zucht gehört vor allen Dingen die Reinlichkeit, auf welche der Lehrer nicht allein in der Schule zu achten hat, denn das Kind soll dahin gebracht werden, nicht bei besondern Veranlassungen, sondern immer reinlich zu sein. Der Erzieher wird daher in dieser Hinsicht auch aufserhalb der Schulzeit ein scharfes Auge haben müssen, weil doch die äufsere Reinlichkeit der innern Unterpfand ist. »Mancher hat, um seine Kleider nicht zu verderben, auch seine Seele unbeschmutzt gelassen. Es ist eine sehr gewöhnliche Redensart, dafs Leib und Seele in Wechselwirkung stehen, aber in ihrem vollen Umfange wird sie selten beachtet. Christus

---

[1]) *Ziller*, Allgemeine philosophische Ethik. S. 152 ff.

nannte nicht umsonst den Menschenleib einen Tempel, und die Achtung dieses Leibes bleibt niemals ohne Einfluſs auf die sittliche Seite des ganzen Lebens. Wem Schmutz an den Kleidern und am Körper gleichgültig ist, wer nicht das Bedürfnis fühlt, den Leib von Zeit zu Zeit zu reinigen, und wer im Kote sich behaglich fühlt, der ist der Gemeinheit verfallen und der Verführung leichter ausgesetzt. Reinlichkeit hält Leib und Seele gesund, und der Mensch, welchem sie zur unveräuſserlichen Natur geworden ist, hat allemale eine Versuchung zur Sünde weniger. Hat man auch schon bedacht, in welcher Beziehung die Reinlichkeit zur Schamhaftigkeit steht, zu diesem keuschen Engel, der warnend an jenem Posten Wache hält, wo Tier und Mensch zusammenfallen?«[1]) Auch auf reinliches, dezentes Benehmen hinsichtlich der natürlichen Sekretionen hat der Lehrer gerade auſserhalb der Schulzeit zu achten, weil sich jede Vernachlässigung besonders in sexueller Hinsicht später rächt. Es muſs sich die Gewöhnung anschlieſsen, sich alles unanständigen Benehmens, aller Entblöſsung, alles Redens von derlei Dingen, wozu oft bei Kindern, die sonst keineswegs roh oder verdorben sind, doch vielfach Neigung sichtbar wird, zu enthalten.[2]) Gegen andere soll sich das Kind höflich und ehrerbietig erweisen, nicht bloſs gegen solche, die ihm etwas zu befehlen haben; es soll den Nebenmenschen achten lernen. Die Achtung hält den Heranwachsenden in gewissen Grenzen, und der Roheit wird ein Damm entgegengesetzt; überhaupt muſs auch allem rohen ungebärdigen Wesen, wie es sich so gerne auf der Straſse zeigt, entgegengewirkt werden.

Es ist daher, wie schon angedeutet, die Aufsicht von seiten des Lehrers auch auſserhalb der Schule notwendig. Allein er kann seine gesamte freie Zeit nicht zu dieser Aufsicht verwenden, und wenn er dies auch vermöchte,

---

[1]) *Kellner*, Aphorismen. 10. Aufl. S. 58 ff.
[2]) *Palmer*, Evangel. Pädagogik. 1853. I, 175 ff.

so wäre es ihm doch unmöglich, an allen Orten zugleich zu sein, wo Unfug begangen werden könnte. Es mufs daher das gesamte Lehrerkollegium ein wachsames Auge haben und sich zu einer gemeinsamen Arbeit auch aufserhalb der Schulzeit verbünden. Damit dies leichter geschehen könne, haben manche Behörden mit Recht die Anordnung getroffen, dafs die Lehrer einer Schule alle im Bezirke selbst wohnen. Letztere werden sich auch mit wohlgesinnten Bürgern, mit dem Pfarrer, ja mit der Polizei in Verbindung setzen und so die nach dem Vorgange von *Curtmann*[1]) und *Mager*[2]) neuerdings wieder von *Dörpfeld* verlangte allgemeine Sittenaufsicht der Jugend anstreben. »Familie, Schule, Kirche und Obrigkeit müssen sich zum Werke der öffentlichen Sittenzucht die Hand reichen, und die staatliche Gesetzgebung mufs dieses Bündnis mit der nötigen Autorität bekleiden. Dann erst erhält die treue Arbeit der Einzelnen, — der Eltern, Lehrer und Pastoren — den erforderlichen Schutz und Rückhalt.«[3]) Leider ist bis jetzt von der Obrigkeit zur Stärkung der Autorität des Lehrers aufserhalb der Schulzeit sehr wenig geschehen, obgleich schon im Jahre 1848 Petitionen[4]) in diesem Sinne veranlafst worden sind; nur in Gotha sind einige dürftige Ansätze zu konstatieren.[5]) Aber auch die beste Aufsicht wird immer Lücken lassen; ja es wäre gewifs nicht von günstigem Einflusse, wenn die Schüler fast auf Schritt und Tritt bewacht würden, denn »leicht könnte solche Zucht den Trotz des Knaben herausfordern und ihn erbittern.«[6]) »Das Thun und Lassen hängt ja von einer innern Thätigkeit ab, die sich auch da geltend macht, wo äufserliche Gegenkräfte nicht in Bereit-

---

[1]) *Curtmann,* Die Schule und das Leben. 1842. S. 165.

[2]) Pädag. Jahresbericht. 1849.

[3]) *Dörpfeld,* Die freie Schulgemeinde. S. 78 ff. Ev. Schulbl. V, 227.

[4]) *Dörpfeld,* a. a. O.

[5]) *Möbius,* Inwiefern vermag die Schule u. s. w. S. 20.

[6]) *Kühner,* Pädagog. Zeitfragen. S. 62.

schaft gehalten werden oder sich überhaupt nicht anbringen lassen, und zu dieser innern Thätigkeit selbst kann niemand geradezu genötigt werden; sie bleibt trotz aller äufsern Gewalt an sich frei und ungebunden.«[1]) Die wichtigsten Hilfsmittel, die Aufsicht wirksam zu machen und ihre Wirkung zu ergänzen, sind Autorität und Liebe; ihrer hat sich daher besonders der Lehrer zu versichern, hauptsächlich zwar durch seine Wirksamkeit während der Schulzeit, aber doch auch aufserhalb derselben durch freundlichen aber gesetzten Verkehr mit den Kindern, wie ihn schon der ehrwürdige *Zeller* in Beuggen empfohlen hat.[2]) Oder sollte ein freundliches Wort auf der Strafse, eine teilnahmvolle Erkundigung, ein Besuch im Elternhause, ein gesetztes, aber doch gemütvolles Benehmen auf einem Ausfluge keine günstige Wirkung auf die Herzensstellung der Kinder zum Lehrer ausüben? Wenn *Stoy* sagt, »es gebe kein Beispiel, wo ein klares sauberes Wesen, männlicher und entschiedener Charakter nicht bei der Kinderwelt seine volle Achtung gefunden und auf die von ihm ausgehenden Gebote übertragen hätte«,[3]) so geschieht das freilich nur im Hinblick auf das Leben in der Schule, aber mit einer gewissen Einschränkung dürfte dieser Ausspruch doch auch eine allgemeine Giltigkeit haben.

Aber abgesehen davon, dafs Autorität und Liebe die Lücken der Aufsicht ergänzen, sind sie noch deshalb von grofser Bedeutung, weil sie ärgerliche Auftritte auf der Strafse, wie sie in bevölkerten Orten sich leicht einstellen würden, wenn der Lehrer einen unartigen Schüler öffentlich züchtigen wollte, verhüten. »Die blofse Gegenwart eines Erziehers, besonders eines solchen, der bei den Kindern in hohem Ansehen steht oder von ihnen geliebt wird, ist hinreichend, sie in den nötigen Schranken zu

---

[1]) *Ziller*, Die Regierung der Kinder, S. 38; *Stoy*, Hauspädagogik.
[2]) *Zeller*, Lehren der Erfahrung. I, 194.
[3]) *Stoy*, Haus- und Schulpolizei, S. 17.

halten, es gar nicht zu unrechten Gedanken und einem damit zusammenhängenden Begehren kommen zu lassen, dem Unfug vorzubeugen und alle strengern Mafsregeln der Regierung entbehrlich zu machen. Es bedarf oft gar nicht einmal der Erinnerung daran, dafs sie dieses oder jenes thun oder unterlassen sollen. Ein aufgehobener Finger, die Nennung des eben eine Unordnung oder Unart beginnenden Kindes bei seinem Namen reicht hin, um die Neigung zur Unfügsamkeit im Keime zu ersticken.« [1]) Besitzt der Lehrer Autorität und die Liebe der Schüler, dann wird es ihm auch viel leichter, eine gegenseitige Beaufsichtigung der Jugend ohne die sonst vielfach daran haftenden Mängel zu veranlassen. Leider mufs man aber sagen, dafs die Autorität des Lehrers, abgesehen von der Familie, auf die er allenfalls noch wirken könnte, durch die Tagespresse oft sehr gefährdet wird durch die Mitteilung von gerichtlichen Erkenntnissen oder Regierungsverfügungen betreffs der Überschreitung des Züchtigungsrechtes. Von der Wirkung solcher Veröffentlichungen könnte ich ein ergötzliches Beispiel erzählen; ich habe ihr freilich durch eine praktische Auslegung der Verfügung mittelst der Haselrute zu begegnen gesucht.

Nachdem wir im Vorhergehenden von den Mitteln geredet haben, welche der Lehrer aufserhalb der Schulzeit zur Erreichung einer feinen äufserlichen Zucht anzuwenden hat, müssen wir jetzt zu der Zucht im engeren Sinne übergehen und demgemäfs sehen, wie dem Kinde Gelegenheiten zu eröffnen sind, bei denen es nach eigener Einsicht mit Erfolg handeln und durch Gewöhnung wahre sittliche Grundsätze ausbilden kann. Als ein vortreffliches Mittel erweist sich in dieser Hinsicht das Spiel. Die Jugend spielt zwar auch, wenn sich der Lehrer nicht um sie kümmert, aber man kann leider nicht mehr mit dem Propheten wünschen, dafs »der Stadt Gassen voll sein sollen von Knäblein und Mägdlein, die auf ihren Gassen

---

[1]) *Kern*, Grundrifs der Pädagogik. 1. Aufl. S. 138.

spielen.«[1]) Wer möchte von dem wüsten Gassenleben unserer Jugend in grofsen Städten einen sittlichen Erfolg erwarten? Daher ist es notwendig, dafs auch das Spiel so viel als möglich und zulässig vom Lehrer überwacht und geregelt werde. Welches sind denn nun die günstigen Wirkungen des Spiels? Zunächst erzeugt es Mut, Ausdauer und körperliche Abhärtung, welch letztere schon von den Griechen so hoch geschätzt wurde, weil sie die Leidenschaften bändige. Doch das sind nur mittelbare Hilfen der Charakterbildung, zu ihnen gehört auch die Gewöhnung zur Unterordnung unter ein gröfseres Ganze zur Beteiligung am Erstreben gemeinsamer Zwecke. Was aber dem Charakter einen wirklichen Zusatz verleiht, das ist die Bethätigung des Rechtsgefühls und der Rechtseinsicht, wozu es kaum einen bessern Ort geben kann als den Spielplatz. Wenn aber ein Schüler einmal seine Einsicht vergessen hat, so wird sie ihm sofort durch ein entschiedenes »das gilt nicht!« ins Bewufstsein zurückgerufen. Freilich kommt es auch vor, dafs der wachgerufenen Einsicht nicht gefolgt und so die rohe Macht über das Recht gestellt wird, was besonders deshalb gefährlich ist, weil Kinder sich leicht von der Thatkraft, die ja auch etwas sittlich Wertvolles ist,[2]) imponieren lassen, ohne auf das Verwerfliche des Zieles zu achten, wie das die grofse Neigung zur Lektüre der Räuberromane, in denen »grofse Verbrecher« geschildert werden, beweist. Hier hat der Lehrer einzuschreiten, damit sich der Sünder dem Gesetze willig beuge und nicht etwa sage: »Ich spiele nicht mehr mit!« wodurch seine Gesinnung nicht gebessert, sondern im Stillen fortbestehen würde, um gelegentlich wieder hervorzubrechen. Ganz besonders hinsichtlich des Rechtes gilt *Herbarts* Wort: »Kinder, denen das Böse gelingt, bahnen sich und verfolgen einst als Erwachsene ihren Weg über die Köpfe und Herzen der

---

[1]) *Sacharja* 8, 5.
[2]) *Ziller*, Ethik, S. 133 ff.

Menschen.« [1]) Müssen sie sich aber bezwingen, so giebt ihnen das eine Art von Leichtigkeit zu folgender Enthaltung, und die Gewöhnung zum Guten macht ihren Einflufs geltend. Wird aus diesen Gründen der Lehrer auch aufserhalb der Schulzeit sich der Pflege des Spiels, insbesondere auch des Turnspiels [2]) annehmen, so ist es ihm doch nicht möglich, alle Spiele zu überwachen oder zu regeln. Das erscheint aber auch nicht als notwendig, denn der eigentliche Spielplatz mufs der Schulhof sein, wo die Kinder den Lehrer in der Nähe wissen, dann kommen Ausschreitungen selten vor. In welchem Mafse es dem Lehrer gelingt, zu wirklich guten Spielen Anleitung zu geben, in eben dem Mafse wird er auch die Kinder in der aufsichtslosen freien Zeit vor den Gefahren des Müfsigangs schützen und zum Guten führen. Wirklich gute Spiele sind aber nicht die gemachten, sondern die historisch gewordenen. Das Spiel hat aber auch noch insofern eine grofse Bedeutung für die Zucht, als hier die Jugend am meisten zu scheinen wagt, was sie ist, indem also hier am leichtesten diejenigen Schäden in der Charakterbildung offenbar werden, welche einer besonders nachhaltigen erziehlichen Behandlung bedürfen.

Ebenso wichtig wie die Achtung des Rechtes von seiten des Kindes ist die Bethätigung des Mitgefühls. Dieselbe darf aber, bevor sie einigermafsen erstarkt ist, nicht auf zu harte Proben gestellt werden, weil sonst das Mitgefühl ertötet werden, ja, was nicht selten vorkommt, sich in Gefühllosigkeit verkehren könnte, welche leicht zum Menschenhasse führt. Daher mufs das Wohlwollen da gelernt werden, wo es am leichtesten zu üben ist, in dem Verkehr mit Pflanzen und Tieren, von denen erstere durch gutes Gedeihen, letztere durch Anhänglichkeit jede Pflege vergelten. »Im Interesse des Wohlwollens mufs man Pflanzen und Tiere von früh auf sorgfältig pflegen und

---

[1]) Pädagog. Schriften von *Willmann.* I, 553.

[2]) Erlafs des Ministers *von Gossler.*

abwarten lernen. Wer darin verwahrlost und deshalb all leichtfertig ist, wird sich auch viel eher da matt und gleichgültig erweisen, wo es sich um wirkliches Wohlwollen handelt;«[1]) »der kleine Tierquäler erwächst zu einem harten, grausamen Manne.«[2]) Der Bildung des Willens in dieser Hinsicht würde es sehr dienlich sein, wenn man, wie vielfach in Österreich, einen Schulgarten[3]) besäſse, in welchem sich das Kind in der schulfreien Zeit beschäftigen könnte, wenn Tierhöfe[4]) mit der Schule verbunden wären, was auch in rein unterrichtlicher Beziehung groſsen Nutzen bringen müſste. Aber auch ohne diese Einrichtungen wird der Lehrer durch Aufmunterung, Erkundigung und Besuche im Elternhause zur Pflege der Stuben oder Gartengewächse sowie der Haustiere und zur Winterzeit besonders der Vögel anregen können. Zum wirklichen Wohlwollen leitet er an, indem er sich auch auſserhalb der Schulzeit den Kindern und Eltern gegenüber selbst wohlwollend erweist und so durch das Beispiel wirkt, indem er weiter fähigere Kinder ermuntert, schwächeren bei den Schularbeiten zu helfen. Eine solche Hilfeleistung darf natürlich nur eine freiwillige, niemals eine erzwungene sein.

Nachdem wir so eine Reihe besonderer Maſsnahmen kennen gelernt haben, durch welche der Lehrer auſserhalb der Schulzeit auf die Jugend zu wirken vermag, wenden wir uns zu Mitteln allgemeiner Natur. Dahin ist zunächst dasjenige zu rechnen, welches zum Teil die Voraussetzung zu den schon genannten bietet und deshalb auch früher schon erwähnt werden muſste, der Verkehr des Lehrers mit dem Elternhause. Es läſst sich zwar nicht leugnen, daſs derselbe oft groſsen Schwierig-

---

1) *Ziller*, Ethik, S. 187.

2) *Jean Paul*, Levana III.

3) *Schwab*, Der Schulgarten. S. 29—30. *Beyer*, Die Naturwissenschaften in der Erziehungschule.

4) *Blasche*, Werkstätte der Kinder. I, S. 12. *Scheibert*, Die deutsche Bürgerschule.

keiten begegnet, ja dafs Reibereien entstehen, die ausbleiben würden, wenn Haus und Schule sich nicht um einander kümmerten, aber bei alledem bleibt es doch wahr, was *Herbst* sagt: »Beide Elemente können einander nicht entbehren; eine Ehescheidung ist undenkbar.« [1]) Viele Eltern suchen aus eigenem Antriebe mit dem Lehrer in Verbindung zu treten, und es kommt häufig nur auf das Verhalten des letzteren an, ob diese Verbindung aufrecht erhalten wird. Aber wenn die Eltern nicht zum Lehrer gehen, dann soll der Lehrer die Eltern aufsuchen, » denn er ist kein Polizeibeamter, zu dem die Leute kommen müssen, sondern Erzieher und als solcher ein Freund der Eltern.« [2]) Nur unter der Voraussetzung des Zusammenwirkens von Schule und Haus kann der Lehrer auf Erfolg seiner erziehlichen Bemühungen rechnen. Sehr schlimmen Fehlern, wie z. B. der Naschhaftigkeit und der daraus sich entwickelnden Genufssucht, kann nur im Elternhause mit Erfolg entgegengetreten werden; aber die wenigsten Eltern sehen klar genug, um den Schaden zu entdecken und müssen erst vom Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden. Noch viel gröfser ist die Unwissenheit und Sorglosigkeit der meisten Eltern hinsichtlich einer gewissen geheimen Sünde oder besser einer Krankheit, von welcher *Niemeyer* behauptet, dafs unter drei Knaben kaum zwei ganz unbekannt damit blieben, ein Verhältnis, das nach *Curtmann* [3]) noch viel zu günstig ist. Sollen solche Kinder nicht an Leib und Seele zugrunde gehen, so ist es notwendig, dafs der Lehrer die Eltern aus ihrer Sorglosigkeit aufschreckt und sie selbst oder durch zweckmäfsige Schriften, wie die von *Kapff* [4]), über eine geeignete Behandlung des Übels zu belehren sucht. Wirkt das Haus hier nicht mit, so vermag der Lehrer aufser-

---

[1]) *Herbst*, Schule und Haus, S. 6.

[2]) *Gräfe*, Die deutsche Volksschule, S. 710.

[3]) *Curtmann*, Die Schule und das Leben, 1842. S. 81 ff.

[4]) *Kapff*, Warnung eines Jugendfreundes. 14. Auflage. Stuttgart 1884.

halb wie innerhalb der Schule die Ausübung jenes Lasters nur aufzuschieben, nicht aufzuheben. —

Wie weit der Einfluſs des Lehrers auf die Familie reicht, das hängt viel von seiner Person, seiner eigenen Familie, insbesondere seiner eigenen Kindererziehung ab, und er hat sich daher wohl zu hüten, den Schwachen Anstoſs zu geben. Er wird auch nur dann segensreich zu wirken vermögen, wenn er nicht alle paar Jahre seine Stelle wechselt. Ein jeder Lehrer, der sich versetzen läſst, lockert eine Menge von Verhältnissen, welche Segen bringen könnten.[1]) Wie viel vermag er dagegen auszurichten, wenn er Vater und Mutter, auf die er wirken will, selbst erzogen hat, wenn er, wie *Jeremias Gotthelf* sagt, »in jeder Familie einen warmen Fürsprech« besitzt. Erst unter dieser Voraussetzung kann er auch erfolgreich auf die Verbesserung des Familiengeistes einwirken. Jeder Lehrer könnte sich in letzterer Hinsicht den rheinischen Kollegen zum Vorbilde nehmen, welchem *Palleske* ein so ehrenvolles Denkmal gesetzt hat.[2]) Er hatte unter den Eltern seines Bezirks einen Leseverein gegründet, und während anderwärts die Männer am Wirtshaustische zusammenkommen, mit Kartenspiel und Trinken ihre freie Zeit ausfüllen, schandbare Worte hören und reden, Unfrieden und Not über ihre Familie bringen, saſsen hier die Familienväter in geweihten Stunden beieinander und nährten sich an dem edelsten Gute der Nation, lieſsen auf sich wirken, was Menschenbrust durchbebt und Menschenherz erhebt. Wie viel Gutes lieſse sich auch stiften, wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit die Väter und Mütter seiner Schüler um sich vereinigte zu gemeinsamer Besprechung pädagogischer Fragen, wie das der *Schreber*verein zu Leipzig anstrebt. Bei pädagogischen Vorträgen vor einem Laienpublikum hat sich freilich gerade der Volksschullehrer der Verständlichkeit zu befleiſsigen und seine Belehrung

---

[1]) *Kellner*, Aphorismen, S. 14.

[2]) *Palleske*, Die Kunst des Vortrages.

so viel wie möglich an konkrete Fälle zu knüpfen. Erörterungen, wie sie *Willmann* vor den Eltern der Zöglinge im *Barth*'schen Institut zu Leipzig angestellt hat,[1]) würden in der Volksschule nicht am Platze sein, eher schon diejenigen von dem Leipziger Bürgerschuldirektor *Hauschild*.[2]) Solche Besprechungen vermöchten das Interesse an der Erziehung zu erhöhen und die Kraft dazu zu stärken, sie könnten insbesondere bei den Eltern ein besseres Verständnis und eine entsprechendere Verwertung der Schulzeugnisse hervorbringen, welch letztere übrigens mehr vollständige Schülercharakteristiken als nackte Zensurensammlungen sein müfsten, besonders in denjenigen Punkten, welche sich auf die Erziehung im engern Sinne beziehen.[3]) Solche Bemühungen würden vielleicht auch pädagogischen Schriften das Haus öffnen, wenn auch nicht gerade *Kühners* Pädagogischen Zeitfragen oder *Schmid-Schwarzenbergs* Briefen über vernünftige Erziehung, welche erst dem gebildeten Laien verständlich sind.

Ein weiteres Mittel allgemeiner Natur ist die Beteiligung des Lehrers am kirchlichen Leben; in dieser Hinsicht mufs er das Vorbild von jung und alt sein. Kirchliche Bestrebungen hat er zu unterstützen, insbesondere die innere Mission, die gerade in grofsen Städten, den sogenannten Pestbeulen der Gesellschaft, durch persönlichen Zuspruch, durch Verbreitung guter Bücher und Zeitungen segensreich wirken kann. Auch mufs er *an seinem Teile* alle Bestrebungen zu hemmen suchen, die dahin gerichtet sind, die Kirche von der Schule zu trennen. »Wäre es möglich, meint *Kellner*, so würde das Paradies auf Erden wiedergefunden werden, wenn Kirche und Schule in dem Egoismus, der rohen Sinnlichkeit, dem frechen Gesetzeshohne und Unglauben der Zeit den gemeinsam

---

[1]) *Willmann*, Pädagog. Vorträge, Leipzig, Gräbner.

[2]) *Hauschild*, Pädagog. Briefe. Leipzig, Prieber.

[3]) *Ziller*, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 247 ff.

zu bekämpfenden Feind erblickten, und in und mit dem Staate diesem Feinde den ewigen Krieg erklärten.«[1])

Schliefslich müssen wir noch einen Blick werfen auf die Beteiligung des Lehrers an gemeinnützigen Bestrebungen hinsichtlich der Erziehung. Da sind zunächst vielfach Anstalten gegründet worden, die man mit *Curtmann*[2]) als Erweiterung des erziehenden Kreises der Schule nach unten und oben ansehen kann; wir meinen die Kleinkinderschulen, welche der noch nicht schulpflichtigen Jugend ein Asyl in der Schule eröffnen, weil sie zuhause keins findet, und die Fortbildungsanstalten und Jünglingsvereine,[3]) welche die entlassenen Schüler wenigstens zeitweise der grofsen Jugendwüste, wie sich *Harnisch* ausdrückte, entreifsen. Erziehungsvereine sorgen für die Rettung solcher Kinder, die wegen sittlicher Fehler von der Volksschule ausgeschlossen werden müssen. In verschiedenen Städten bestehen bereits »Knabenhorte«, in denen die Schüler während der schulfreien Zeit unter Aufsicht ihre Schularbeiten fertigen, spielen und durch den von *Klauson-Kaas* wieder angeregten Handfertigkeitsunterricht beschäftigt werden. Allen diesen Bestrebungen, welche eine grofse und schwere Aufgabe zu erfüllen haben, mufs auch der Lehrer seine Aufmerksamkeit widmen und sie unterstützen. Hinsichtlich der durch den Pfarrer *Senckel* so lebhaft empfohlenen Schulsparkassen können wir mit *Schroer*[4]) und *Bayer*[5]) nicht allzugrofse Hoffnungen hegen und es dem Lehrer nicht verargen, wenn er seine Kräfte für nützlichere Dinge aufspart.

Das ist eine lange Reihe von Mitteln, welcher sich

---

[1]) *Kellner*, Aphorismen, S. 53.

[2]) *Curtmann*, Die Schule und das Leben, S. 204 ff.

[3]) Es sei hier darauf hingewiesen, dafs Jünglingsvereine fast nutzlos sind, wenn sie nicht auch das gesunde gesellige Leben in ihren Bereich ziehen, sondern sich an der Pflege des religiösen Interesses genügen lassen. Dasselbe gilt auch für die von *Rocholl* ins Leben gerufenen »Vereine für christliche Volksbildung«.

[4]) *Schroer*, Wider die Schulsparkassen.

[5]) Verhandlung des XXII. Kongresses f. innere Mission. S. 57.

der Lehrer aufserhalb der Schulzeit nach Kräften zu bedienen hat, um das Reich Gottes auf Erden verwirklichen zu helfen. Dünken ihm aber diese Mittel nicht zu gering gegen die Macht des Bösen in der Welt? Mufs er nicht an dem Erfolge seiner Thätigkeit verzweifeln, sonderlich bei der Betrachtung des Lebens in grofsen Städten, bei welcher uns der Menschheit ganzer Jammer anfafst? Gegen derartige Zweifel giebt es nur ein Mittel, das aber die Voraussetzung aller andern ist, den festen Glauben nämlich, dafs alle Mittel zur Verwirklichung des Reiches Gottes bereit liegen und nur ergriffen zu werden brauchen, sowie auch dafs diese Mittel für ihren Zweck ausreichen, ja die besten sind;[1] wir müssen uns versichert halten, dafs von dem Guten nichts verloren geht, dafs es sich mit seiner Erhaltung gerade so verhält wie in dem Reiche der Natur mit der Erhaltung der Kraft. »Jedes Wort, das hineinfällt in den grofsen Weltenacker, jede Handlung, die auch nur die kleinste Bewegung erzeugt in dem grofsen Gewühle, beide leben fort, sterben nimmer. Sie bringen ihre Früchte, und diese wieder ihre Früchte, und die Früchte sterben nimmer aus.«[2]

Zum Schlufs mufs noch die Frage aufgeworfen werden, ob denn auch die Kraft des Lehrers hinreiche, sich aufser der Schulzeit aller der ausgegebenen Mittel zu bedienen? Es ist zu bedenken, dafs seine Hauptthätigkeit in die Schulzeit fällt und dafs sie nur dann erfolgreich sein kann, wenn er die schulfreie Zeit in erster Linie zur Vorbereitung auf den Unterricht und zur gewissenhaften Fortbildung benutzt, welch letztere auch die Vorbedingung zu einem gesegneten Wirken aufserhalb der Schule bildet. Seiner Familie darf er sich nicht in dem Mafse entziehen, dafs deren ethischer Zweck verloren geht, und auf Kosten der Gesundheit darf er sich nicht so sehr

---

[1] *Drobisch*, Religionsphilosophie (Begründung des Glaubens an die Vorsehung), S. 204.

[2] *Jeremias Gotthelf*, Leiden und Freuden eines Schulmeisters, IV. Teil, S. 23.

[redacted]

anstrengen, weil der Gesellschaft an der Erhaltung ihrer Kräfte aus ethischen Gründen gelegen sein mufs.[1]) Erwägt man diese Umstände, welche sich bei jedem Lehrer notwendig individuell gestalten, so findet man, dafs es unmöglich ist, ein bestimmtes Mafs von erziehlicher Thätigkeit aufserhalb der Schulzeit festzusetzen und den Lehrer rechtlich zur Leistung derselben zu verpflichten. Der treue Lehrer wird aber hinter dieser Unmöglichkeit keinen Schutz der Bequemlichkeit und Lässigkeit suchen, sondern sich gewissenhaft prüfen, wieviel ihm von Gott verliehen ist und deshalb auch von ihm verlangt werden kann. Er wird dem guten Hirten gleich sein, der seine Schafe zu retten sucht, wo er es irgend vermag, und keine Mühseligkeiten scheuen. Nur der Mietling, dessen die Schafe nicht eigen sind, fliehet und überläfst sie dem Wolfe, welcher sie erhascht und zerstreut. —

---

[1]) *Hartenstein*, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. S. 387.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Das

Volksschulwesen

in den

grossen Städten Deutschlands.

Von

J. Tews.

Pädagogisches Magazin. Heft 87.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Die grofsen Gemeinden sind die Lehrmeister und Vorbilder der kleineren. Die Nachahmung geht vielfach sogar so weit, dafs man Dinge und Verhältnisse überträgt, die in den kleineren Ortschaften ganz sinnlos und unzweckmäfsig sind. Die grofsen Schulgebäude und die ihnen entsprechenden grofsen Schulsysteme, die in den grofsen Städten durch die dichte und hohe Bebauung einerseits und die enormen Grundstückspreise andererseits veranlafst worden sind, haben ihren Weg auch in die grofsen Dörfer und kleinen Städtchen gefunden, wo man eine gesundere Organisation des Schulwesens ebenso wohlfeil haben könnte. Der in Berlin gebräuchliche Name Gemeindeschule, der gegenüber dem stark entwickelten Privatschulwesen seinerzeit am Platze war, sich gegenwärtig aber auch fast überlebt hat, ist von einer Unzahl von Gemeinden acceptiert worden, die weder private noch staatliche Lehr-Anstalten haben. Nicht mit derselben Schnelligkeit haben sich die in den grofsen Städten in der That musterhaften Verhältnisse verbreitet, so z. B. die geschmackvollere und solidere Art des Schulbaues, die Ausstattung der Schulräume und die höhere Fixierung der Gehälter. Alles in allem aber darf man wohl behaupten, dafs die grofsen Gemeinden nicht nur im Strafsen- und Brückenbau, in der Anlage von Schlachthäusern und Wasserwerken den kleineren vorangehen, sondern auch in der Fürsorge für die Bildung der Jugend. Dafs für die höheren Stufen des Unterrichts genügend oder viel-

mehr reichlich gesorgt ist, versteht sich von selbst. Denn die grofsen Städte sind nicht nur der Sitz der obersten Behörden, sondern haben auch in der gewerblich und kaufmännisch thätigen Bürgerschaft zahlreiche Elemente, die ihren Kindern eine höhere Bildung angedeihen lassen. Da eben diese Kreise aber auch sowohl im Staatsleben, als in der Gemeindeverwaltung ausschlaggebend sind, so fehlt es wohl in keiner bedeutenderen Stadt an den nötigen höheren Bildungsanstalten, in manchen dürfte eher ein Übermafs derselben vorhanden sein. Zum Beispiel scheinen für Königsberg i. Pr. 5 Gymnasien, nebst 2 Realgymnasien, 1 Oberrealschule und 1 Realschule eine etwas reichliche Zahl zu sein, wenn das noch etwas gröfsere Düsseldorf mit 2, das mehr als doppelt so grofse Leipzig mit 3 und andere wenig kleinere Städte gar mit einem Gymnasium auskommen. Wir beschränken uns hier darauf, das Volksschulwesen mit Einschlufs der Fortbildungsschule, die uns als ein notwendiger Bestandteil des Volksbildungsorganismus gilt, einer Besprechung zu unterziehen. Die gröfseren oder geringeren Leistungen auf diesem Gebiete werden mit Recht als ein zutreffender Mafsstab für die Bildungsfreundlichkeit der einzelnen Gemeinden gelten können.

Leider besitzen wir noch keine umfassende deutsche Schulstatistik. Preufsen ist in dieser Beziehung mit gutem Beispiel vorangegangen. Seine Schulstatistik ist zwar nicht umfassend und namentlich in Bezug auf die inneren Schulverhältnisse ganz unzureichend, in den zur Erhebung und Bearbeitung gelangten Partieen aber sehr eingehend und gründlich. In den übrigen Staaten sind die Erhebungen zum Teil ziemlich wertlos für den Schulpolitiker, zum Teil kommen sie überhaupt nicht in einer brauchbaren Form an die Öffentlichkeit. Völlig gleichwertige Zahlen wird man wahrscheinlich erst erhalten, wenn die allgemeine deutsche Statistik auch das Schulwesen in ihren Bereich zieht. Für die Städte mit mehr als 50 000 Einwohnern haben die statistischen Ämter dieser Ortschaften

Tabelle I.

Volksschulen (Wintersemester 1893/94).

Städte	Einwohnerzahl (1895)	Anstalten	Lehrer überhaupt	darunter nicht vollbeschäft.	darunter weiblich	Klassen	Schüler
Berlin	1 677 135	229	4036	. .	1685	3412	181 113
Hamburg . .	619 217	110	1824	4	598	1506	67 830
München . . .	407 974	30	966	232	463	697	36 381
Breslau . . .	373 206	113	866	. . .	330	721	39 963
Leipzig . . .	398 448	40	1220	31	128	1239	50 406
Dresden . . .	335 070	33	727	30	167	717	29 673
Magdeburg . .	214 397	37	686	137	210	540	28 533
Frankfurt a. M.	229 299	22	333	22	82	284	14 207
Hannover . .	209 116	29	391	68	82	326	18 291
Königsberg i. Pr.	171 640	25	287	17	101	254	15 528
Düsseldorf . .	176 024	31	330	—	139	329	21 870
Altona . . .	148 944	27	317	1	111	279	17 221
Nürnberg . .	162 380	. .	376	57	45	319	15 071
Chemnitz . .	160 991	15	332	1	17	426	19 233
Bremen . . .	141 937	32	405	15	75	357	17 298
Straßburg i. E.	135 591	69	235	8	123	222	12 283
Danzig . . .	125 639	23	242	2	80	220	12 828
Barmen . . .	127 002	46	324	23	73	300	19 710
Crefeld . . .	107 279	44	297	1	84	289	17 711
Aachen . . .	110 489	46	238	1	117	237	14 118
Halle a. S. . .	116 302	9	261	—	59	261	14 419
Braunschweig .	115 129	18	318	44	69	277	14 102
Dortmund . .	111 235	24	271	5	83	259	16 184
Essen	96 163	32	200	2	63	193	13 600
Charlottenburg .	132 383	14	208	12	58	188	9 576
Augsburg . .	80 798	26	176	6	42	175	8 100
Karlsruhe . .	84 004	7	135	—	33	153	6 724
Cassel	81 738	17	188	16	35	168	8 119
Erfurt . . .	78 167	9	191	3	45	189	10 110
Mainz	77 735	. .	138	—	54	125	6 772
Posen	69 627	6	118	—	21	103	5 884
Kiel	85 668	19	192	2	67	161	8 358
Wiesbaden . .	74 122	8	153	13	12	134	7 170
Lübeck . . .	69 812	22	240	60	86	172	7 672
Görlitz . . .	70 172	8	135	—	17	125	7 353
Metz	59 728	27	100	3	50	96	4 585
Duisburg . .	70 287	25	169	2	8	166	11 380
Frankfurt a. O.	59 049	11	122	13	26	107	5 666
Potsdam . . .	58 452	10	93	3	28	89	4 909
Freiburg i. Brg.	53 081	9	125	28	34	99	4 477
Bochum . . .	53 788	23	131	—	58	134	9 633

in dem »Statistischen Jahrbuch deutscher Städte«[1]) einen, wenn auch nicht ganz ausreichenden, so doch einigermafsen orientierenden Ersatz geboten.

Wir geben nach diesem Buche zunächst eine Übersicht über die Zahl der Volksschulen, der Lehrer, der Schulklassen und der Schüler, aus der sich manche Beziehungen, wie durchschnittliche Gröfse der Schulsysteme, Zahlverhältnis der Lehrer und Lehrerinnen, Besetzung der Schulklassen etc. unschwer berechnen lassen. (Siehe Tabelle I.)

Ein Blick auf diese Tabelle genügt, um die recht ungleiche Lage der Volksschule in den einzelnen Städten zu erkennen. Man braucht z. B. nur Leipzig und Barmen, oder Charlottenburg und Essen, oder Kiel und Duisburg zu vergleichen. In Leipzig sind für 50406 Schüler 1239 Klassen vorhanden, in Barmen für nahezu 40 pCt. dieser Schülerzahl noch nicht 25 pCt. der Klassen und wenig über 25 pCt. der Lehrer. In Essen und Charlottenburg ist die Zahl der vollbeschäftigten Lehrer und die Zahl der Klassen nahezu gleich; aber in Essen mufs dieser Apparat für 4000 Kinder mehr ausreichen. Ein ähnliches Verhältnis besteht in Bezug auf Klassen- und Kinderzahl zwischen Duisburg und Kiel. Noch gröfser sind die Unterschiede in Bezug auf die Schulsysteme. In Metz und Strafsburg haben die Schulsysteme nur 3—4 Klassen und 170—180 Kinder, in Breslau die doppelte, in Halle a. S. mehr als die achtfache Zahl. Welche ungeheuren Gegensätze liegen darin! Was will es nicht schon besagen, wenn in einer Klasse 10 Kinder mehr sitzen! Die Unterschiede sind aber weitaus gröfser. Wie verschieden ist in seiner ganzen Wirkung auf Lehrer und Schüler ein Schulsystem von einigen dreifsig und mehr Klassen von einem solchen mit 3—6 und 8 Klassen. Die nachstehenden Durchschnittszahlen erleichtern die Vergleichung.

---

[1]) 5. Jahrgang, 1896. Breslau, Wilh. Gottl. Korn. 11 M.

Es kommen Schüler	auf die Schule	die voll-beschäftigte Lehrkraft	die Klasse
Berlin	791	—	53
Hamburg . . .	617	37	45
München. . . .	1213	50	52
Breslau	354	—	55
Leipzig	1260	42	41
Dresden	896	43	42
Magdeburg . . .	771	52	53
Frankfurt a. M. .	646	45	50
Hannover . . .	631	57	56
Königsberg i. Pr. .	621	57	61
Düsseldorf . . .	706	67	67
Altona	638	54	62
Nürnberg . . .	—	47	47
Chemnitz . . .	1282	58	45
Bremen	541	44	48
Strafsburg . . .	178	54	55
Danzig	558	58	58
Barmen	428	65	66
Crefeld	403	59	61
Aachen	307	60	60
Halle a. S. . . .	1602	55	55
Braunschweig . .	783	51	51
Dortmund . . .	674	61	62
Essen	425	69	70
Charlottenburg. .	684	49	51
Augsburg . . .	312	48	46
Karlsruhe . . .	961	50	44
Cassel.	478	47	48
Erfurt.	1123	53	53
Mainz	—	49	54
Posen	981	50	57
Kiel	440	44	52
Wiesbaden . . .	896	51	54
Lübeck	349	43	45
Görlitz	919	54	59
Metz	170	47	48
Duisburg . . .	455	68	69
Frankfurt a. O. .	515	52	53
Potsdam	491	55	55
Freiburg i. Brg. .	497	46	45
Bochum	419	74	72

Dafs aus diesen Zahlen nicht überall direkte Schlüsse auf den höheren oder niederen Stand des Volksschulwesens in den einzelnen Städten gezogen werden dürfen, braucht kaum bemerkt zu werden. Wo, wie in Sachsen und Baden, die Unterklassen eine sehr geringe Stundenzahl haben, sind mehr Klassen als Lehrer vorhanden, ohne dafs damit ein besonders fühlbarer Mangel verbunden wäre, während es in den von Anfang an mit hoher Stundenzahl auftretenden preufsischen Schulen oft umgekehrt ist und sein mufs. Aufserdem sind in einzelnen Fällen auch wohl technische Lehrkräfte als vollbeschäftigte mitgezählt, in anderen nicht. Auch die gröfsere oder geringere Verwendung von weiblichen Lehrkräften, die in der Regel eine geringere Stundenzahl haben, bedingt Unterschiede, über die wir hier hinwegsehen müssen. Alles in allem sind in Bezug auf die Besetzung der Klassen die sächsischen, bayrischen und badischen Städte den preufsischen voraus. Ebenso ist Berlin von Hamburg und Lübeck geschlagen. An letzter Stelle stehen die grofsen Industriestädte des Westens: Düsseldorf, Barmen, Essen, Duisburg und Bochum. Doch scheint auch hier eine Besserung eingetreten zu sein. Die preufsische Schulstatistik vom 25. Mai 1891 verzeichnet für Düsseldorf 68, für Barmen 67, für Essen 75, für Bochum 78 Kinder in der Klasse; nur in Duisburg ist inzwischen noch eine Erhöhung von 67 auf 69 eingetreten.

Vom kommunalfinanziellen Standpunkt betrachtet, sehen diese Zahlen allerdings ganz anders aus. Wenn von zwei Städten wie Metz und Bochum, die etwa gleiche Gröfse haben, die eine 4585 und die andere 9633 Volksschüler aufweist, so stellt die Beschaffung des nötigen Unterrichts ganz ungleiche Anforderungen. Dieser Punkt kommt in den schulpolitischen Erörterungen sehr selten genügend zur Geltung. Auf dem Lande und in manchen Industrie-Städten steigt die Zahl der schulpflichtigen Kinder auf 23 pCt. und darüber, während sie in manchen Grofsstädten noch nicht 15 pCt. er-

reicht.[1]) Die Kinder unter 12 Jahren machen in manchen Kreisen und Ortschaften noch nicht 20 pCt., in anderen nahezu 35 pCt. aus.[2]) Als Probe für die gröſsten Abweichungen mögen folgende Zahlen (Volkszählung 1890) dienen.

		Gesamt-bevölkerung	Darunter Kinder bis zu 12 Jahren
Stadt	Königsberg	161 666	36 406
„	Danzig	120 338	29 150
„	Berlin.	1 578 794	353 208
„	Stettin	116 228	26 610
„	Stralsund	27 814	6 374
„	Hannover	163 593	36 910
„	Bochum	47 601	15 733
„	Dortmund	89 663	28 578
„	Wiesbaden . .	64 670	13 821
„	Duisburg.	59 285	19 601
„	München.	349 024	69 527
„	Nürnberg	142 590	33 734
„	Stuttgart.	139 817	28 956
„	Metz[3])	60 186	11 214
Kreis	Neidenburg (Ostpr.) .	56 058	19 119
„	Johannisburg „ .	48 747	16 052
„	Karthaus „ .	59 694	20 285
„	Briesen „ .	39 863	13 372
„	Ruhrort (Rheinland) .	80 145	27 936

Diese Zahlen lassen ohne jede Erläuterung erkennen, daſs es eine durchaus ungleiche Leistung ist, wenn München, Wiesbaden und Stuttgart auf je 50 Kinder eine Lehrkraft besolden, als wenn Duisburg und Bochum es thun würden, oder wenn dies gar in gewissen Landkreisen geschähe. Die Höhe der Schullasten geht deswegen auch durchaus nicht parallel mit dem Zustande der Schulen. Orte mit sehr hohen Schullasten haben vielfach wegen ihrer hohen Kinderzahl recht mangelhafte Schulreinrichtungen, und auf den Kopf des Schülers entfällt ein verhältnismäſsig niedriger Betrag.

---

[1]) Vgl. Preuſsische Statistik, Heft 120, S. 118 ff.

[2]) Vgl. Statistik des Deutschen Reiches, Bd. 68, S. 123.

[3]) Hier spricht die 14208 Mann starke Garnison mit. In beschränkterem Maſse ist dies auch in einigen anderen Städten der Fall.

Die Verhandlungen über das preuſs. Lehrerbesoldungsgesetz haben eine Reihe von Publikationen über diese Frage veranlaſst. Die wertvollste dürfte eine Arbeit von *Heinrich Silbergleit*, Direktor des statistischen Amtes der Stadt Magdeburg, sein.[1]) Aus den sehr ausführlichen Tabellen der Arbeit möge hier folgende Zusammenstellung Platz finden.

	Einkommensteuersoll (1895/96)	Volksschulkosten überhaupt (1895/96)	Volksschulkosten a. d. Kopf d. Schül. (1891)
Berlin	22 088 695	14 369 955	63,15
Breslau	2 920 256	2 530 736	55,02
Köln	3 492 420	2 586 230[2])	64,32
Magdeburg	2 191 434	1 808 699	60,37
Frankfurt a. M. . .	4 872 936	1 318 167	74,13
Hannover	1 889 069	1 304 565	42,61
Königsberg i. Pr.. .	1 051 038	478 556	32,60
Düsseldorf	1 702 680	995 840	36,93
Altona	965 567	801 743	35,06
Elberfeld	1 193 024	1 193 580	46,03
Danzig	656 760	500 000	39,51
Stettin	1 279 118	903 000	55,67
Barmen	900 302	1 084 327	47,57
Crefeld	665 593	720 622	37,16
Aachen	1 056 037	631 677[2])	45,30
Halle a. S.	1 138 179	699 367	53,44
Dortmund	785 077	866 179	47,52
Essen	1 128 282	710 000	47,46
Charlottenburg . .	1 938 876	1 052 100	55,65
Cassel	983 518	610 000	54,22
Erfurt	608 895	410 719[2])	79,75[3])
Kiel	361 777	544 000	60,67
Posen	516 686	350 700	40,73
Wiesbaden	1 294 832	494 045	74,13
Görlitz	492 818	282 725	34,18
Duisburg	416 784	466 900	39,76
Frankfurt a. O. . .	348 742	190 000	35,09
Potsdam	638 616	250 000	41,19
Bochum	329 583	387 900	32,53

---

[1]) Mitteilungen des statistischen Amtes der Stadt Magdeburg. Nr. 3. Magdeburg, Fabersche Buchdruckerei, 1896.

[2]) Etatsjahr 1891/92.

[3]) Der Betrag ist durch Neubauten so hoch.

Eine sachgemäfse Vergleichung der Zahlen wird dadurch erschwert, dafs einzelne Städte, insbesondere Frankfurt a. M., Hannover, Königsberg, Altona, Danzig, Halle, Posen, Kiel, Erfurt, Frankfurt a. O. und Potsdam neben den Volksschulen *grofse Mittelschulen* unterhalten und diese bald mit zu den Volksschulen hinzurechnen, bald gesondert aufführen. Einen einigermafsen zutreffenden Mafsstab für die Gemeindeleistung wird man deswegen nur schwer erhalten, wenn auch auf den ersten Blick ersichtlich, dafs Städte wie Berlin, *Frankfurt a. M.*, Königsberg, Düsseldorf, Aachen, Charlottenburg, Cassel, *Wiesbaden*, Görlitz, Frankfurt a. O. und Potsdam auf keinen Fall überlastet sind, da in ihnen die Schullasten nur einen mäfsigen Prozentsatz der Einkommensteuer erreichen, während dies in Elberfeld, Barmen, Crefeld, Dortmund, Kiel, Duisburg und Bochum der Fall zu sein scheint. Dafs diese letzteren Städte mit einer Ausnahme (Kiel), trotz der grofsen Aufwendungen ihre Schulen nicht auf die unbedingt notwendige Höhe haben bringen können, geht aus den oben mitgeteilten Zahlen hervor. Die Schulpolitik wird hieraus mehr als bisher ihre Lehren ziehen und die Ungleichheiten etwa dadurch ausgleichen müssen, dafs die Gemeinden gehalten werden, einen gewissen Prozentsatz der Einkommensteuer zur Unterhaltung der Schule selbst aufzubringen, während darüber hinaus die Staatshilfe eintritt. Auf jeden Fall ist es kaum zu billigen, dafs so grofse Unterschiede in der unterrichtlichen Versorgung, in der Besoldung der Lehrkräfte und in der Ausstattung der Schulen weiter bestehen, wie sie in der Besetzung der Klassen und in den Kosten für je ein Schulkind zum Ausdruck kommen.

Die *Lehrergehälter* in den einzelnen Städten zu vergleichen ist ungemein schwierig. Es sind nicht nur die Anfangs- und Höchstgehälter verschieden, sondern auch die Aufrückungsperioden, wodurch bei gleichen Anfangs- und Endgehältern doch ganz verschiedene Werte sich ergeben. Aus diesem Grunde können selbst

so sorgsame Arbeiten wie die des Halleschen Lehrervereins[1]) in Einzelheiten beanstandet werden. Da aufserdem neue völlig zureichende Ziffern hierfür nicht vorliegen,[2]) so verzichten wir auf ein Eingehen auf diesen Punkt, trotzdem er vielleicht den Kern der ganzen Schulpflege darstellt. Wie der Lehrer, so die Schule, und die Lehrerschaft einer grofsen Stadt wird wiederum im allgemeinen so gut und so schlecht sein, als sie bezahlt wird.

Ein besonderes Kennzeichen für die Wertschätzung der Volksschule bildet die Stellung, die man ihr zur höheren Schule giebt. Wo die unteren Stufen aller Lehranstalten gemeinsam sind, bilden diese ganz von selbst einen zusammengehörigen Organismus; wo dies nicht der Fall ist, bleibt der Wertschätzung ein sehr weiter Spielraum. Im allgemeinen ist dort, wo zwischen den einzelnen Schulkategorieen feste Schranken bestehen, auch die Fürsorge für die Volksschule eine geringe. Die Zusammensetzung der Gemeindevertretungen ist besonders in Preufsen ja auch eine derartige, dafs man starke Bevorzugungen der Bildungsanstalten für die besser situierten Kreise begreiflich finden wird. Dafs aber einzelne Gemeinden darin so weit gehen, dafs sie für einige hundert Gymnasiasten weitaus mehr aufwenden als für ebenso viele tausend Volksschüler, das wird in der Öffentlichkeit wenig beachtet. In dieser Beziehung liegen die Verhältnisse in vielen Mittel- und Kleinstädten aber noch weitaus trauriger als in gröfseren Ortschaften. Von den gröfseren Städten hat wohl Potsdam in dieser Hinsicht die auffälligsten Verhältnisse, wo im Etatsjahr 1892/93 45,86 pCt. der Schulausgaben auf die höheren, 18,67 pCt. auf die Mittel- und 33,68 pCt. auf die Volksschulen entfielen. Für die höheren

---

[1]) Vgl. Pädagogische Zeitung, 1895, Nr. 31 und 32.

[2]) Eine gute Zusammenstellung liefert *H. Gallee* im Jahrbuch des deutschen Lehrervereins, 1895. Vgl. *Reins* Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik: Besoldung der Volksschullehrer, Bd. I, S. 350 vom Verfasser dieses Artikels. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Schulen wurden 253289 M, für die Mittelschulen 103138 M, für die Volksschulen 186047 M ausgegeben. Die höheren Schulen hatten 60 Klassen mit 1527 Schülern, die Mittelschulen 25 Klassen mit 908 Schülern, die Volksschulen 89 Klassen mit 4744 Schülern. In den höheren Schulen kostete (natürlich neben dem Schulgelde, das aufser Berechnung bleibt) also eine Klasse 4221,50 und 1 Schüler 166 M, in den Mittelschulen 4125,50 bezw. 113,60 M, in den Volksschulen 2090,40 bezw. 39,20 M. Es wird schwer sein, in diesen Zahlen eine vernünftige, sozialpolitisch einwandfreie Abmessung und Verteilung der verfügbaren Mittel zu entdecken. Eine Übersicht über die Leistungen der einzelnen Kommunen für die verschiedenen Schulkategorieen bietet die nachstehende Tabelle II.

Tabelle II.

Städte	Von je 10000 M Ausgaben für das Rechnungsjahr 1893/94		
	überhaupt	Mittelschulen	Volksschulen
Berlin	2546	—	7188
Hamburg	1456	—	6920
München	654	—	9265
Breslau	2969	296	6542
Leipzig	2036	.	7953
Köln	2212	608	7180
Dresden	2094	1693	4681
Magdeburg	2465	—	7535
Frankfurt a. M.	3767	1410	4478
Hannover	4394	.	4496
Königsberg i. Pr.	3432	809	5464
Düsseldorf	2589	314	7045
Altona	2113	1637	5557
Nürnberg	1687	—	7927
Stuttgart	—	—	9832
Chemnitz	1156	.	8844
Bremen	3823	—	5936
Strafsburg i. E.	874	264	8647
Danzig	4603	228	4905
Barmen	3870	—	6130
Crefeld	3165	564	6252
Aachen	3738	329	5933
Halle a. S.	3245	—	6755

Städte	Von je 10000 M Ausgaben für das Rechnungsjahr 1893/94		
	überhaupt	Mittelschulen	Volksschulen
Braunschweig	1990	557	7453
Dortmund	3432	—	6516
Mannheim	4606	—	5394
Essen	2549	—	7451
Charlottenburg. . . .	2370	—	7619
Augsburg	.	.	—
Karlsruhe	3511	.	6489
Cassel.	4285	873	4718
Erfurt.	1930	546	6891
Mainz	1377	—	8623
Posen	—	4121	5752
Kiel	1614	2052	6142
Wiesbaden	2970	—	5717
Lübeck	3353	975	5247
Görlitz	3691	687	5374
Metz	—	3354	7418
Duisburg	2118	494	7388
Frankfurt a. O. . . .	2902	2168	4434
Potsdam[1])	4586	1867	3368
Freiburg i. Brg. . . .	3559	—	6441
Bochum	2828	—	7141

Für die Beurteilung dieser Zahlen kommt wesentlich in Betracht, in welchem Umfange der Staat an der Unterhaltung der höheren Schulen beteiligt ist. Wo der Staat das gesamte höhere Schulwesen in der Hand hat, wie in Stuttgart, Posen und Metz oder doch nahezu ganz wie in München und Strafsburg, bleibt für die Gemeinde aber nur das mittlere und niedere Schulwesen übrig. Diese Zahlen haben für uns aber vor allem die Bedeutung, dafs sie zeigen, in welchem Mafse die Städte sich freiwillig zur Übernahme von Lasten bequemt haben; dann, dafs das höhere Schulwesen im grofsen und ganzen Sache des Staates ist, bedarf wohl keiner näheren Erörterung. Dieselben Städte dürfen dann aber auch bei der Unterhaltung der Volksschulen keine besondere Sparsamkeit üben wollen, wenn man ihre Schulpolitik nicht auf das entschiedenste

[1]) Für 1892/93.

Tabelle III. Auf je 1000 Einwohner kamen Schüler:

Städte	In den höheren Lehranstalten für das männliche Geschlecht	In den höheren Lehranstalten für das weibliche Geschlecht	In den Mittelschulen	In den Volksschulen	In den Vorschulen	In sämtlichen Anstalten für allgemeine Bildung
Berlin	12,7	10,5	1,4	110,7	2,6	137,9
Hamburg	9,5	1,4	—	111,6	3,4	125,9
München	13,5	4,7	0,8	95,3	—	114,3
Breslau	15,3	9,0	3,8	113,4	3,3	144,8
Leipzig	9,6	3,8	—	136,8	.	150,2
Köln	11,4	7,5	0,7	137,1	1,1	157,8
Dresden	13,9	1,2	30,5	99,4	—	145,0
Magdeburg	17,3	8,0	—	125,5	0,1	150,9
Frankfurt a. M.	17,3	15,0	18,7	73,9	.	124,9
Hannover	17,2	9,5	8,6	102,5	4,4	142,2
Königsberg i. Pr.	14,5	16,0	7,3	94,1	3,4	135,3
Düsseldorf	10,7	8,7	2,6	134,9	2,3	159,2
Altona	7,5	1,7	20,5	121,4	2,2	153,3
Nürnberg	15,1	10,7	—	98,6	2,0	126,4
Stuttgart	29,7	13,3	—	86,9	—	129,9
Chemnitz	7,8	—	11,6	128,7	—	148,1
Bremen	23,8	16,5	3,0	135,4	0,2	178,9
Straßburg i. E.	20,0	16,4	5,6	90,2	4,8	137,0
Danzig	14,1	13,8	9,0	98,6	1,4	136,9
Barmen	11,5	6,1	1,3	163,8	1,0	183,7
Crefeld	11,6	5,6	3,5	150,5	2,1	173,3
Aachen	13,3	4,8	3,4	132,2	2,8	156,5
Halle a. S.	20,3	9,5	8,2	128,7	2,0	168,7
Braunschweig	18,3	8,2	5,1	122,3	—	153,9
Dortmund	14,1	5,1	—	165,0	—	184,2
Mannheim	18,6	5,8	—	111,3	—	135,7
Essen	12,6	4,3	—	144,6	1,2	162,7
Charlottenburg	12,1	12,0	—	91,8	5,2	121,1
Karlsruhe	31,7	10,7	14,2	79,8	—	136,4
Cassel	34,0	14,8	10,5	98,2	—	157,5
Erfurt	18,8	8,9	4,7	128,0	—	160,4
Mainz	24,4	20,8	1,0	91,4	3,0	140,6
Posen	21,1	12,8	41,7	83,5	3,7	162,8
Kiel	10,2	9,1	40,0	97,8	3,9	161,0
Wiesbaden	19,8	11,0	—	103,4	2,3	136,5
Lübeck	17,2	10,4	24,4	114,1	5,0	171,1
Görlitz	15,8	8,4	8,0	112,4	5,5	150,1
Metz	16,4	16,6	7,5	64,1	4,4	109,0
Duisburg	8,4	3,8	—	.	1,7	.
Frankfurt a. O.	14,8	5,5	31,9	99,2	2,9	154,3
Potsdam	15,3	10,8	16,3	85,8	6,0	134,2

verurteilen soll. Erst das tägliche Brot, und dann was darüber ist, nicht umgekehrt. Wie ungemein verschieden aber auch die Verteilung der Schuljugend auf die einzelnen Schulkategorieen ist, zeigt die vorstehende Tabelle III.

Nach derselben haben z. B. Crefeld und Lübeck einen nahezu gleich hohen Prozensatz an Schülern (17,33 und 17,11 pCt.), aber Crefeld hat in den Volksschulen 15,05 und Lübeck 11,41 pCt. Berlin und Karlsruhe weisen eben so grofse Unterschiede auf. In beiden Städten sind etwa gleich viel Schüler vorhanden (13,79 und 13,64 pCt.), aber in Berlin 11,07, in Karlsruhe nur 7,98 pCt. Volksschüler. Dafs aber auch in dieser Beziehung ganz bestimmte bisher wohl nicht genügend klargestellte Gesetze obwalten, zeigt die gleichfalls aus Tabelle III ersichtliche grofse Übereinstimmung zwischen den Kommunen von gleichem sozialem Typus, wie Breslau, Hannover, Wiesbaden, Görlitz und Potsdam einer-, und Barmen, Crefeld, Dortmund und Essen andererseits.

Eine besondere Besprechung verdient das Vorschulwesen, der sprechendste Ausdruck für eine nicht volkstümliche Schulpolitik. Es giebt wenige grofse Städte, die vollständig ohne Vorschulen und ohne sie ersetzende öffentliche Schulen sind. Zu diesen seltenen Ausnahmen gehören München, Dortmund, Mannheim, Augsburg, Freiburg i. Brg., Bochum, nicht aber die sächsischen Städte, denn hier ersetzt die Drei- bezw. Zweiteilung der Volksschulen die Vorschule vollkommen, ja die Trennung der Jugend nach sozialen Schichten geht hier viel tiefer als da, wo durch die Vorschulen nur eine kleine Zahl von Kindern abgesondert wird. In vielen preufsischen Städten, z. B. in Frankfurt a. M., Hannover, Königsberg, Altona, Danzig, Halle, Cassel, Posen, Kiel, Frankfurt a. O. und Potsdam ersetzen die unteren und mittleren Klassen der Mittelschulen die Vorschule oder stellen neben ihr eine zweite Kategorie von Standesschulen dar. Von einer einheitlichen gemeinsamen Elementarschule, die dem Gedanken der allgemeinen Volksschule entspricht, kann eben nur

da die Rede sein, wo thatsächlich die gesamte Jugend den Elementarunterricht gemeinsam geniefst, wie in München und Augsburg und den meisten übrigen Städten Bayerns, in Österreich und in Bern, Basel und Zürich. Es wird noch viele soziale und pädagogische Arbeit erforderlich sein, damit dieser normale Zustand allgemein herbeigeführt wird, bis man zu der Überzeugung gelangt ist, dafs Standesschulen auf der Elementarstufe ebenso wenig berechtigt sind, als etwa im Gymnasial- und Universitätsunterricht. Am rückständigsten sind in dieser Beziehung die Schulverhältnisse in der preufsischen Residenzstadt Potsdam, wo auf 1000 Einwohner 6 Vorschüler kamen, oder wo die Vorschüler 7 pCt. der Volksschüler ausmachen. Wenn dieselben Verhältnisse in Berlin beständen, so würden dort nicht 4000, sondern 13000 Vorschüler vorhanden sein, ganz abgesehen davon, dafs in Potsdam eine noch viel gröfsere Zahl von Kindern in den Mittelschulen abgesonderten Elementarunterricht erhält.

Die Vorschulen hatten am Ende des Wintersemesters 1893/94 folgende Schülerzahlen:

Berlin	4194	Crefeld	218
Hamburg . . .	2056	Aachen	293
Breslau	1157	Halle	194
Magdeburg . .	21 [1])	Essen	81
Frankfurt a. M. .	1074	Charlottenburg .	507
Hannover . . .	984	Posen	206
Königsberg i. Pr.	583	Kiel	309
Düsseldorf . . .	333	Wiesbaden . .	169
Altona	345	Lübeck	349
Nürnberg . . .	366	Görlitz	331
Bremen	26	Metz	230
Strafsburg i. E. .	588	Duisburg . . .	103
Danzig	144	Frankfurt a. O. .	197
Barmen . . .	117	Potsdam . . .	336

[1]) Hier besteht eine abgetrennte Vorbereitungsschule mit 700 bis 800 Schülern.

	Einwohnerzahl in Tausenden	Knaben und Mädchen im fortbildungs-schulpflicht. Alter	Zahl der Fortbildungsschüler (Winter 1894/95)
Wiesbaden	74	4 000	1 139
Duisburg	70	3 800	682
Görlitz	70	3 800	85
Lübeck	70	3 800	1 881
Posen	70	3 800	593
Metz	60	3 200	474
Frankfurt a. O. . .	59	3 200	897
Potsdam.	58	3 100	211
Bochum	54	2 900	655
Freiburg i. Brg. . .	53	2 900	559

Es ist indessen wenig Aussicht vorhanden, dafs die grofsen Städte zu einer durchgreifenden Weiterbildung der aus der Volksschule entlassenen Jugend in absehbarer Zeit bereits kommen werden. Die vorstehende Tabelle läfst keinen Zweifel darüber, dafs auch in den Städten mit Fortbildungszwang nur ein mäfsiger Teil der Jugend thatsächlich Fortbildungsunterricht geniefst, weil entweder die Schulpflicht nicht über den ganzen von uns ins Auge gefafsten Zeitraum ausgedehnt wird oder die Durchführung der gesetzlichen bezw. statutarischen Bestimmungen zu wünschen übrig läfst. In Preufsen steht nach Äufserungen der Regierung die Einführung des Fortbildungszwangs bevor, eine Mafsregel, die, wenn auch zunächst nur in den Städten durchgeführt, in diesem Staate die Hereinziehung einiger Hunderttausende von jungen Leuten zu geregelter Fortbildung bedeuten würde. Ob die preufsische Volksvertretung sich diesem Plane geneigt zeigen wird, bleibt indessen abzuwarten.

Von Wichtigkeit ist neben diesen schulmäfsigen Bildungsveranstaltungen noch das freiwillige Bildungswesen, das in erster Linie auch den breiteren Volksschichten, die ihre Jugendbildung in der Volksschule genossen haben, zu gute kommt. Hierhin gehören vor allem die Volksbibliotheken, die in den gröfseren Städten zwar nirgends die Bedeutung der englischen und ameri-

mufs. Wie weit nun die grofsen Städte noch davon entfernt sind, die gesamte der Fortbildung bedürftige Jugend auch thatsächlich zu beschulen, mag die nachstehende Tabelle IV zeigen.

Tabelle IV.

	Einwohnerzahl in Tausenden	Knaben und Mädchen im fortbildungsschulpflicht. Alter	Zahl der Fortbildungsschüler (Winter 1894/95)
Berlin	1677	90 000	20 000
Hamburg	619	33 000	4 140
München	408	22 000	14 202
Leipzig	398	21 500	6 799
Breslau	373	20 000	2 988
Dresden	335	18 000	5 966
Köln	321	17 500	1 467
Frankfurt a. M. . .	229	12 500	1 831
Magdeburg	214	11 500	411
Hannover	209	11 300	2 808
Düsseldorf	176	9 500	1 380
Königsberg	172	9 300	807
Nürnberg	162	8 700	5 438
Chemnitz	161	8 700	3 778
Stuttgart	158	8 500	2 073
Altona	149	8 000	1 231
Bremen	142	7 700	456
Strafsburg	136	7 300	374
Charlottenburg . .	132	7 100	446
Barmen	127	6 900	732
Danzig	126	6 800	1 230
Halle	116	6 300	768
Braunschweig . . .	115	6 200	861
Dortmund	111	6 000	922
Aachen	110	5 900	1 297
Crefeld	107	5 800	886
Essen	96	5 200	1 361
Mannheim	91	4 900	2 046
Kiel	86	4 600	1 531
Karlsruhe	84	4 500	684
Cassel	82	4 400	298
Augsburg	81	4 400	1 963
Erfurt	78	4 200	939

	Einwohnerzahl in Tausenden	Knaben und Mädchen im fortbildungs-schulpflicht. Alter	Zahl der Fort-bildungsschüler (Winter 1894/95)
Wiesbaden	74	4 000	1 139
Duisburg	70	3 800	682
Görlitz	70	3 800	85
Lübeck	70	3 800	1 881
Posen	70	3 800	593
Metz	60	3 200	474
Frankfurt a. O. . .	59	3 200	897
Potsdam.	58	3 100	211
Bochum	54	2 900	655
Freiburg i. Brg. . .	53	2 900	559

Es ist indessen wenig Aussicht vorhanden, dafs die grofsen Städte zu einer durchgreifenden Weiterbildung der aus der Volksschule entlassenen Jugend in absehbarer Zeit bereits kommen werden. Die vorstehende Tabelle läfst keinen Zweifel darüber, dafs auch in den Städten mit Fortbildungszwang nur ein mäfsiger Teil der Jugend thatsächlich Fortbildungsunterricht geniefst, weil entweder die Schulpflicht nicht über den ganzen von uns ins Auge gefafsten Zeitraum ausgedehnt wird oder die Durchführung der gesetzlichen bezw. statutarischen Bestimmungen zu wünschen übrig läfst. In Preufsen steht nach Äufserungen der Regierung die Einführung des Fortbildungszwanges bevor, eine Mafsregel, die, wenn auch zunächst nur in den Städten durchgeführt, in diesem Staate die Hereinziehung einiger Hunderttausende von jungen Leuten zu geregelter Fortbildung bedeuten würde. Ob die preufsische Volksvertretung sich diesem Plane geneigt zeigen wird, bleibt indessen abzuwarten.

Von Wichtigkeit ist neben diesen schulmäfsigen Bildungsveranstaltungen noch das freiwillige Bildungswesen, das in erster Linie auch den breiteren Volksschichten, die ihre Jugendbildung in der Volksschule genossen haben, zu gute kommt. Hierhin gehören vor allem die Volksbibliotheken, die in den gröfseren Städten zwar nirgends die Bedeutung der englischen und ameri-

kanischen Institute erlangt haben, aber doch in einigen Städten besonders durch private Aufwendungen eine erfreuliche Ausdehnung gewonnen haben, so in Berlin, München, Leipzig, Breslau, Dresden, Frankfurt a. M., Hannover, Düsseldorf, Bremen, Mannheim, Cassel und Wiesbaden.

Die jüngste Zeit ist der Entwickelung des Bildungswesens in den grofsen Städten nicht besonders günstig gewesen. In Preufsen sehen diese sich in ihrer Selbständigkeit auf dem Schulgebiete bedroht, aufserdem empfinden sie eine Verdrängung der staatlichen Schulbeiträge als eine Ungerechtigkeit, die sie in einzelnen Fällen durch verminderte Aufwendungen zu paralysieren versuchten. Auch in der Anerkennung der im übrigen unbestrittenen Lehrerforderungen haben viele grofse Städte sich nicht so liberal gezeigt, als man es nach ihrer ganzen Stellung und der politischen Parteirichtung der mafsgebenden Persönlichkeiten hätte erwarten sollen. So bleibt thatsächlich auch hier viel zu wünschen übrig. Trotzdem wird die Mehrheit der grofsen Städte ihre Mission nicht verkennen und auf dem Gebiete der Volksbildung weiterhin wacker vorangehen. Das entspricht nicht nur ihrem eigensten materiellen Interesse, sondern gehört auch zu ihren Pflichten gegen den Staat und die Menschheit. Die grofsen Städte dürfen nicht nur wirtschaftliche Mittelpunkte sein, sondern müssen vor allem Kulturcentren sein. Eine Aufgabe der Lehrerschaft ist es, diesen Gedanken insbesondere in Rücksicht auf den weiteren Ausbau des Volksschulunterrichts in den breiten Schichten der Bürgerschaft lebendig zu machen. Wünschenswert ist es aber auch, die Städte mit allen sie beengenden und in ihrer Schaffenskraft lähmenden Mafsregeln zu verschonen. Die Städte sind durch Freiheit in Handel und Wandel und Freiheit des geistigen Lebens grofs geworden und werden auch in der Gegenwart und Zukunft nur unter diesen Voraussetzungen ihre Kulturmission erfüllen können.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Die Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit für die Jugenderziehung.

Von

Otto Janke.

Pädagogisches Magazin. Heft 88.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

[redacted]

Glücklich der Mensch, dem die Kindheit und Jugendzeit die schönste Zeit des Lebens gewesen ist, der in späteren Jahren noch mit freudiger Erinnerung dieses Lebensabschnittes gedenkt, als liebende Eltern für sein Wohlergehen sorgten, als das Kind noch nicht drückende Sorgen und allzuschwere Arbeit kannte, als ihm Freiheit und unschuldige Freuden in reichem Maſse beschieden waren. Aber nicht jedes Kind kann sich einer solchen glücklichen Jugend erfreuen. Schwer lastet auf manchem der Druck widriger Verhältnisse. Armut, teilweise auch Unvernunft der Eltern zwingen es zu einer Erwerbszwecken dienenden Arbeit, die nach Art und Dauer weit über ein vernünftiges Maſs hinausgeht. Der Hunger quält es. Die notwendigste Kleidung mangelt ihm. Die zu seinem Gedeihen erforderliche Zeit der Ruhe und des Schlafes wird ihm so beschränkt, daſs seine Entwickelung darunter leiden muſs u. s. w. »Jugendzeit, goldene Zeit« hat nur in seinem Gegenteile Geltung für solche Kinder, die unter einem derartigen Druck des Lebens verkümmern müssen.

Die den Zwecken des Erwerbs dienende Nebenbeschäftigung der Schulkinder bei gewerblichen, landwirtschaftlichen und anderen Arbeiten ist es insbesondere, die in gröſstem Maſse nachteilig wirken kann.

Arbeiten sollen unsere Kinder; nicht nur in der Schule und für dieselbe müssen sie thätig sein, sondern sie sollen auch je nach ihren Kräften an häuslichen und leichteren wirtschaftlichen Arbeiten auſser dem Hause teilnehmen. Arbeiten ist das beste Mittel, um die Jugend

zur Arbeit zu erziehen, um sie vor dem müfsigen Leben mit seinen mannigfachen Gefahren zu bewahren, um sie mit dem praktischen Leben und den damit verbundenen Geschäften bekannt zu machen. »Eine gesunde, nicht zu lange andauernde Nebenbeschäftigung, namentlich wo damit Aufenthalt im Freien verbunden wird, ist für die Kinder erspriefslich. Sie werden dadurch frühzeitig an eine regelmäfsige Thätigkeit gewöhnt, vor Müfsiggang und den daraus sich ergebenden Lastern bewahrt, ihr Erwerbs- und Sparsinn wird geweckt und den Eltern in ihrer wirtschaftlichen Notlage eine Erleichterung verschafft.« (Verf. der Regierung zu Potsdam vom 5. Dez. 1895.) Gewifs sind die Vorteile, die ein vernünftiges Mafs geeigneter Arbeit den Kindern gewähren kann, nicht zu unterschätzen; aber ebenso verderblich wird die Arbeit werden, wenn sie nach Mafs und Art so unvernünftig ist, dafs die körperliche und geistige Gesundheit der wehrlosen, wenig widerstandsfähigen Kleinen darunter Schaden leiden mufs. Und diese Gefahr ist nicht selten bei der Nebenbeschäftigung der Schüler zu Erwerbszwecken vorhanden.

Nachdem schon wiederholt auf die Schädlichkeit der zu langandauernden und ungeeigneten Arbeiten in der Landwirtschaft, in Fabriken und in der Hausindustrie, zu denen Schulkinder angehalten werden, hingewiesen worden ist, hat in den letzten Jahren die Lehrerschaft ihr Augenmerk dieser Angelegenheit zugewandt. Insbesondere sind es umfangreiche Erhebungen aus Hamburg, Stettin, Rixdorf (Lehrer *Agahd*), Charlottenburg, Brandenburg a. H. (Lehrer *Hinz*), Hannover, Aachen-Burtscheid und in Pommern (hier besonders über die landwirtschaftliche Kinderarbeit) gewesen, die einen Einblick in die ausgedehnte Nebenbeschäftigung der Schulkinder gewähren, dafs jedem Menschenfreunde das Herz bluten mufs.

I. Arten der Nebenbeschäftigung.

Die Arbeiten, die als Nebenbeschäftigung der Schulkinder zu Erwerbszwecken zusammengefafst werden, kön-

nen in vier Kategoricen geteilt werden: 1. Landwirtschaftliche Arbeiten, 2. Fabrikarbeit, 3. Hausindustrie und 4. Nebenbeschäftigung in den verschiedensten Erwerbszweigen.

Bezüglich der *Landwirtschaft* sehen wir ab von den Arbeiten, zu welchen die Eltern die Kinder in der eigenen Landwirtschaft heranziehen, — obwohl diese Nebenbeschäftigung überaus häufig vorkommt und durch die Unvernunft der Eltern auch schädigend auf die Kinder wirken kann —, sondern berücksichtigen nur solche Arbeiten, die das Kind gegen Bezahlung in einer fremden Wirtschaft ausführt. In dieser Beziehung mufs konstatiert werden, dafs zu *allen* leichteren Arbeiten der Landwirtschaft Kinder herangezogen werden. Vor allen Dingen ist hier auf das Hüten des Viehes hinzuweisen, das sehr häufig von gröfseren Schulkindern besorgt wird. Weiter sind zu nennen: Einernten der Kartoffeln, Rübenverziehen und Rübenreinigungsarbeiten, Einsammeln des Obstes, Maikäfersammeln, Hilfe in Hof und Feld bei allen Arbeiten u. s. w. Natürlich sind diese Arten der Nebenbeschäftigung im Osten und Norden Deutschlands mit ihrer ausgedehnten Landwirtschaft am weitesten verbreitet.

Die Arbeiten von Kindern in *Fabriken* und fremden *Werkstätten* sind recht verschiedenartig. Man kann wohl sagen, dafs zu allen Arbeiten, welche überhaupt von schwachen Kräften ausgeführt werden können, auch Kinder herangezogen werden. Am zahlreichsten finden Kinder Verwendung in der Textilindustrie: Spulen, Weben, Tücherknüpfen; in der Bekleidungsindustrie: Nähen und andere weibliche Handarbeiten; in der Tabakindustrie: Cigarrenwickelmachen; in der Herstellung von Kurz- und Galanteriewaren: Knöpfemachen, Lederarbeiten; in der Industrie der Nahrungs- und Genufsmittel: Drehen der Teigwalze, Verlesen von Körnerfrüchten; in der Papierindustrie: Tütenkleben, Kolorieren, Anfertigung von Kartonarbeiten. Gering ist die Zahl der beschäftigten Kinder in der Metallindustrie: Polieren, Schraubendrehen, Aufnähen von Haken und Ösen, Sortieren und Aufstecken von Na-

deln; in Bergwerken, Steinbrüchen, Salinen und Aufbereitungsanstalten. In der Regel finden Kinder wegen der Schwere der Arbeit keine Beschäftigung in der chemischen Industrie, in Schmieden, auf Zimmerplätzen, Bauhöfen, Werften u. s. w.

Bezüglich der Hausindustrie ist gleichfalls zu konstatieren, dafs die Kinder bei allen Arbeiten, die sie zu leisten vermögen, auch mithelfen müssen; es gehören hierher vornehmlich die Beschäftigungen in der Textil-, Bekleidungs-, Tabak-, Papier-, Kurz- und Galanteriewaren-, Spielwaren- und leichten Holzwarenindustrie. Je mehr die Industrie in das Haus verlegt wird, um so gröfser wird die Zahl der Arbeiten, die hier von Kindern ausgeführt werden.

In der vierten Gruppe, der Nebenbeschäftigung in den verschiedensten Erwerbszweigen, müssen wir noch einige Unterabteilungen unterscheiden. Hier haben wir erstens eine Reihe von Verrichtungen, die wir zu dem Handelsgewerbe zählen müssen, nämlich den Verkauf von Blumen, Streichhölzern, Backwaren, Apfelsinen, Spielwaren, Weihnachtsartikeln und anderen kleinen Sachen. Dieser Verkauf vollzieht sich entweder auf der Strafse oder indem die Kinder von Haus zu Haus, von Wirtshaus zu Wirtshaus gehen (Strafsenhandel, Hausieren). Oft genug aber ist der Handel nur der Deckmantel für Bettelei. Eine zweite Unterabteilung bilden Botendienste, wozu das Austragen von Frühstück, Milch, Zeitungen und die Beschäftigung als Laufbursche gehören. Die dritte Unterabteilung sind Beschäftigungen in den verschiedensten Gewerben, im Gastwirtsgewerbe: Kegelaufsetzen, Flaschenspülen, Bierabziehen, Gläserreinigen, Geschirrabtragen; im kaufmännischen Gewerbe: Petroleumabziehen; im Verkehrsgewerbe: Begleiter von Rollwagen oder Geschäftswagen. Auch können hierher noch einzelne Beschäftigungen, als Karussellschieben, Lumpensammeln, Anzeigen auf Schiefsständen, Orgeldrehen u. s. w. gezählt werden. Die Mädchen werden insbesondere zur Auf-

wartung im Hause und zur Beaufsichtigung von Kindern gebraucht. Viertens ist noch auf die Beschäftigung in Theatern und bei öffentlichen Aufführungen hinzuweisen (Ballett, Statisten).

2. Umfang der Nebenbeschäftigung.

Umfangreiche statistische Erhebungen über die Beschäftigung von Schulkindern in der Landwirtschaft zu Erwerbszwecken sind mir nicht bekannt geworden. Es ist daher auch nicht möglich, bestimmte Zahlen zu geben. Dafs aber diese Beschäftigung bei Schulkindern überaus oft vorkommt, dafs ihre Schäden allgemein gefühlt werden, das beweisen die Klagen aller Lehrer, die auf dem Lande, namentlich in ärmeren Gegenden, wirken. Auf dem Lande ist vielfach die sog. »Sommerschule« üblich, nach welcher die Kinder der Oberstufe und zum Teil auch der Mittelstufe nur von 6—8 Uhr oder von 6—9 Uhr die Schule besuchen, damit sie die übrige Zeit des Tages in der Landwirtschaft verwendet oder die häuslichen Geschäfte besorgen können. In letzterem Falle werden die Erwachsenen für die landwirtschaftlichen Arbeiten frei. In anderen Gegenden ist während des ganzen Sommers oder einiger Monate die Halbtagsschule eingeführt. Unter Verkürzung der üblichen Stundenzahl wird nur am Vormittage Unterricht erteilt, damit die Kinder während des Nachmittags in der Landwirtschaft gegen Entgelt thätig sein können. So wird namentlich aus der Provinz Sachsen darüber Klage geführt, dafs zur Zeit des Rübenverziehens die oberen Klassen wochenlang Halbtagsschule haben, weil die Landwirte behaupten, die Schulkinder während dieser Zeit nicht entbehren zu können. Die Thatsache dieser Schuleinrichtungen ist der beste Beweis für den Umfang, in welchem die Kinder in der Landwirtschaft beschäftigt werden.

Noch schlimmer ist es mit den Hütejungen, diesen Schmerzenskindern der Landschulen, bestellt. In manchen Dorfschulen wird oft mehr als die Hälfte der Knaben aus

der Oberstufe zum Hüten gebraucht. Wie leicht es den Eltern gemacht wird, ihre Kinder für diesen Zweck in fremden Dienst zu geben, beweist eine Verfügung der Stettiner Regierung vom 11. Juni 1896, in welcher es heifst: »Die Arbeitgeber sind darauf hinzuweisen, dafs es in ihrem Interesse liegt, nur solche schulpflichtigen Kinder in Dienst zu nehmen, welche die zum Besuch der Oberstufe erforderliche Reife haben. Wenn sie bei der Annahme von Dienstkindern unterlassen, sich vorher Sicherheit darüber zu verschaffen, so haben sie es sich zuzuschreiben, wenn diese Kinder zum Besuch des für die Mittelstufe eingerichteten Unterrichts angehalten und infolgedessen an der rechtzeitigen Ausübung ihres Hütedienstes verhindert werden.« Die Lehrer und Schulinspektoren werden gleichzeitig angewiesen, unter Berücksichtigung der Entlassungszeugnisse aus den von den Kindern besuchten Schulen zu prüfen, ob die aufzunehmenden Hütekinder befähigt sind, an dem Unterrichte der Oberstufe mit Erfolg teilzunehmen. »Übrigens ist bei der Aufnahme der in Rede stehenden Kinder, die aus nahe liegenden Gründen den Kindern aus besser gestellten Familien in ihrer Schulbildung nicht gleichstehen können, immer mit einer gewissen Milde zu verfahren.« Zwar sind für die Einholung der Erlaubnis zum Hütedienst einzelne Einschränkungen gegeben, aber diese sind im wesentlichen so unbedeutend und so dehnbar, dals sie wohl nur äufserst selten ein Grund sein werden, diese Erlaubnis zu versagen. Die Regierung zu Gumbinnen hat z. B. folgende Verfügung erlassen: »Die Erlaubnis zum Hüten darf armen Schülern nur vom vollendeten 11. bis zum vollendeten 13. Lebensjahre erteilt werden und nur dann, wenn sie a) bis zur Hütezeit die Winterschule regelmäfsig besucht haben, b) fertig lesen können und die diesem Alter entsprechenden Kenntnisse in der Religion, im Rechnen und Schreiben besitzen, c) Atteste des Amtsvorstehers des Amtsbezirks, in dem die Eltern oder Pfleger wohnen, über die vorhandene Armut der Eltern beigebracht haben, d) in dem

Kirchspiel, in dem die Eltern oder Pfleger wohnen, Hütedienste nehmen sollen und e) nicht in dem laufenden Jahre zum Konfirmandenunterricht zugelassen sind. Ausnahmsweise kann in dringenden Fällen, namentlich bei grofser Bedürftigkeit der Eltern, auch Schülern, die das 11. Jahr noch nicht vollendet haben, und solchen Schülern, die das 13. Jahr bereits überschritten haben, die Erlaubnis zum Viehhüten erteilt werden.« Bei solchen milden Bestimmungen darf es uns nicht wundern, wenn das Hüteunwesen eine überaus grofse Verbreitung gefunden hat.

Bezüglich der Fabrikarbeit der Kinder bestimmte die Gewerbeordnung in § 135: Kinder unter 12 Jahren dürfen in Fabriken nicht beschäftigt werden; die Beschäftigung der Kinder zwischen 12 bis 14 Jahren darf die Dauer von 6 Stunden täglich nicht überschreiten. Kinder dürfen in Fabriken nur beschäftigt werden, wenn sie einen regelmäfsigen Unterricht von mindestens 3 Stunden täglich geniefsen. — Die Folge dieser Bestimmungen war es, dafs eine grofse Zahl von Kindern in Fabriken oder gleichgestellten Werkstätten beschäftigt wurde, und dafs diese Zahl fortdauernd anstieg. In Deutschland wurden in gewerblichen Betrieben beschäftigt 1886 21053, 1888 bereits 22913 schulpflichtige Kinder, so dafs die Steigerung fast 2000 oder nahezu 9 pCt. betrug. Von diesen beschäftigten Kindern entfiel der Hauptteil auf das Königreich Sachsen, wo 1886 10170, 1888 bereits 11474 Kinder in Arbeit waren. Die Zunahme betrug 13 pCt. In Preufsen waren diese Zahlen verhältnismäfsig nur klein. 1886 wurden 5992, 1890 6633 Kinder derartig beschäftigt.

Infolge der Arbeiterschutz-Gesetzgebung wurde durch die Gewerbeordnungs-Novelle vom 1. Juli 1891 festgesetzt, dafs schulpflichtige Kinder überhaupt nicht in Fabriken beschäftigt werden sollten. Man gewährte aber den Gewerbtreibenden eine Übergangszeit, damit sie ihre Betriebe entsprechend umgestalten könnten, liefs jedoch nur die weitere Beschäftigung solcher Kinder zu, welche bereits

in fabrikartigen Betrieben arbeiteten. Durch den Erlafs dieser Bestimmungen sank die Zahl der in Fabriken arbeitenden Kinder mit jedem Jahre. Sie betrug in Deutschland 1893 noch 5911, nämlich 3730 Knaben und 2181 Mädchen, in Preufsen 1892 1306, 1893 827. Am zahlreichsten fanden im letztgenannten Jahre Kinder noch Verwendung in der Textilindustrie (28 pCt. aller in Fabriken beschäftigten Kinder), in der Industrie der Steine und Erden (21 pCt.) und in der Industrie der Nahrungs- und Genufsmittel (12½ pCt.).

Die Übergangszeit hat mit dem 1. April 1894 ihr Ende erreicht. Von diesem Zeitpunkte an darf in Deutschland kein Kind bis zum Alter von 14 Jahren, in Bayern bis zum vollendeten 13. Jahre, in Fabriken oder Werkstätten, in denen durch elementare Kraft in Bewegung gesetzte Triebwerke zur Verwendung kommen, beschäftigt werden.

Durch diese Gesetzesbestimmungen sind zwar viele Kinder von der Beschäftigung in Fabriken verschont geblieben; aber es ist nur zu wahrscheinlich, dafs die hierdurch freibleibenden Kinder einer anderen Erwerbsarbeit zugeführt worden sind, die noch nicht verboten ist oder auch niemals verhindert werden kann. Vielfach ist an die Stelle der den Kindern verschlossenen Fabrikarbeit die Hausindustrie getreten, in der nun die Kleinen beschäftigt werden. Auch sollen Arbeitgeber vereinzelt schulpflichtige Kinder unter der Bezeichnung jugendliche Arbeiter einstellen. Es ist daher zu verstehen, wenn die Potsdamer Regierung vom 5. Dez. 1895 sagt: »Wo schulpflichtige Kinder den Vorschriften der Reichsgewerbeordnung zuwider in Fabriken oder diesen gleichgestellten Werkstätten beschäftigt werden, ist ein strafrechtliches und polizeiliches Einschreiten ermöglicht. Die Polizeibehörden werden im Verein mit den Gewerbe-Aufsichtsbeamten diesem Punkte fortgesetzt ihre schärfste Aufmerksamkeit zuzuwenden haben.«

Eigentümlich berührt uns demgegenüber aber eine Mitteilung der Preufs. Lehrer-Zeitung (Nr. 204, 1896) über

die Kinderausnutzung in Steinbrüchen. Die Kommune Wahnsdorf in der Niederlöfsnitz hat für einen Chausseebau das Zerschlagen der Syenitsteine 12 Schulknaben übertragen. Während sonst Erwachsene für 1 cbm Steine 3 M erhalten, wurde diesen Kindern für dieselbe Leistung nur 1,40 M gezahlt, so dafs sie bei dieser schweren Arbeit pro Stunde 6—7 Pf. verdienten. Statt diese Thätigkeit zu verbieten, erliefs die Amtshauptmannschaft in Freiberg eine Bekanntmachung, dafs diese Kinder auch mit Schutzbrillen versehen sein müfsten.

Im Kreise Siegen soll die Kinderarbeit in einem Basalt-Steinbruch in der Nähe von Neunkirchen in schönster Blüte stehen. Die Zerkleinerung der harten Basaltsteine, die sprichwörtlich als eine für Erwachsene schwere Arbeit bezeichnet wird, erfolgt durch Schulkinder, unter ihnen 6—7jährige Knaben, die in der schulfreien Zeit täglich 11—12 Stunden in der brennenden Sonnenglut arbeiten. In solchen Fällen, wo es sich um eine offenbare Nichtbeachtung der Reichsgewerbeordnung handelt, müfsten die Aufsichtsbeamten eingreifen, um die Kinder gegen eine derartige unvernünftige Ausbeutung zu schützen.

Über den Umfang, in welchem die Kinder in der **Hausindustrie** beschäftigt werden, sind einzelne statistische Erhebungen vorgenommen. *Agahd*-Rixdorf fand, dafs von 600 nebenbeschäftigten Kindern allein 56 als Tücherknüpfer häuslich beschäftigt waren und dafs viele andere als Polierer, Weber, Spuler, Krawattenmacher, Cigarrenmacher, Knopfmacher, Schraubendreher, Peitschen- und Federmacher arbeiteten.

Der Verein für Volks- und Jugendspiel in Aachen-Burtscheid hat durch seine Erhebungen festgestellt, dafs die Zahl der in der Hausindustrie im dortigen Bezirk beschäftigten Kinder etwa 2000 beträgt, unter denen manche noch nicht 6 Jahre alt sind. Die Beschäftigung der Kinder besteht im Aufnähen von Haken, Ösen und Knöpfen, im Sortieren und Aufstecken von Nadeln, in der Anfertigung von Pappschachteln u. s. w.

Wenn aus Hamburg berichtet wird, dafs von 4193 nebenbeschäftigten Knaben 647 und von 2015 Mädchen 500 im Hause arbeiteten, so kann man wohl annehmen, dafs diese Kinder industriell und zwar zumeist im Gewerbe des Vaters oder der Mutter thätig sein müssen. Auch sonst kann die Thatsache dieser Beschäftigung vielseitig bestätigt werden. Je mehr die Eltern oder Erwachsenen zu Hause gewerblich beschäftigt sind, je leichter einzelne Arbeiten hierbei ausgeführt werden können, um so gröfser wird die Zahl der Kinder sein, die zu diesen Beschäftigungen herangezogen werden. Besonders grofs ist die Menge der in dieser Weise thätigen Kinder in einzelnen Distrikten Schlesiens und des Königreichs Sachsen (Textilindustrie), Thüringens (Spielwaren) und in allen Grofsstädten. Da eine Kontrolle seitens der Aufsichtsbehörden über die Beschäftigung der Kinder in der Hausindustrie nicht vorhanden ist, so ist es einzig und allein in das Belieben der Eltern gestellt, wie weit sie ihre Kinder zur Arbeit heranziehen wollen. Leider ist nun zu konstatieren, dafs sogar schon die im schulpflichtigen Alter stehenden Kleinen häusliche Fabrikarbeit verrichten müssen, und dafs Schulkinder hier häufiger länger beschäftigt werden, als es in den Fabriken gestattet war.

Für die Nebenbeschäftigung in den verschiedensten Erwerbszweigen ist durch Erhebungen in Rixdorf, Charlottenburg, Hamburg, Altenburg, Stettin, Brandenburg a. H. und Hannover schon ein reiches Material zusammengetragen.

In Rixdorf (Lehrer *Agahd*, Sommer 1894) hatten von 3267 Kindern 600 eine Nebenbeschäftigung = 18,30 pCt.;

in Charlottenburg (September 1895) waren von 10993 Kindern 979 = 8,89 pCt. nebenbeschäftigt und zwar von den Knaben 12,16 pCt., von den Mädchen 5,59 pCt.;

in Hamburg (Ortsschulbehörde, November 1890) waren von 32512 Knaben 3546 aufser dem Hause und 647 im Hause = 12,89 pCt. und von 32310 Mädchen 1515 aufser dem Hause und 500 im Hause = 6,23 pCt. nebenbeschäftigt;

in Altenburg sollen 1891 33,5 pCt. von den Schülern und Schülerinnen der zweiten Bürgerschule aufserhalb des Elternhauses beschäftigt sein (diese einem Berichte der Preufs. Lehrer-Zeitung entnommenen Angaben scheinen mir wegen ihrer Höhe, die die Ergebnisse aus anderen Städten weit überragt, nicht wahrscheinlich);

in Stettin (Schulverwaltung, Juni 1895) ergaben die Erhebungen, dafs von etwa 11000 Kindern nur 547 = fast 5 pCt. eine Nebenbeschäftigung hatten;

in Brandenburg a. H. (Lehrer *O. Hinz*, 1895) waren in den fünf Knaben-Gemeindeschulen von 1770 Kindern 215 = 12,14 pCt. gewerblich nebenbeschäftigt;

in Hannover (Lehrerverein, 1896) ergab sich, dafs 12 pCt. der Knaben und 6 pCt. der Mädchen aufserhalb der Schulzeit dem Gelderwerb nachgehen.

Im allgemeinen ergiebt sich, dafs durchschnittlich 10 pCt. der Kinder aus den Volksschulen eine gewerbliche Nebenbeschäftigung haben, und dafs die Zahl der Knaben etwa doppelt so grofs ist als die der Mädchen.

Für die einzelnen Arbeitszweige innerhalb dieser Nebenbeschäftigungen sind in den Statistiken nicht immer besondere Angaben gemacht worden. Am häufigsten werden die Kinder verwendet

beim Austragen von Zeitungen: in Rixdorf von 600 nebenbeschäftigten Kindern 63, in Charlottenburg von 979 190, in Brandenburg von 215 22, in Hamburg von 6208 1237;

beim Austragen von Frühstück, Milch: in Rixdorf 121, in Charlottenburg 399, in Brandenburg 79;

als Laufburschen: in Rixdorf 52, in Charlottenburg 104, in Brandenburg 89, in Hamburg (wo auch das Austragen von Milch und Backwaren hierzu gerechnet ist) 2312;

beim Kegelaufsetzen: in Rixdorf 101, in Charlottenburg 39, in Brandenburg 13, in Hamburg 304.

Einzelne Kinder haben sogar eine doppelte Nebenbeschäftigung, so in Charlottenburg 16 Kinder = 1,63 pCt.

3. Alter der beschäftigten Kinder.

Es ist natürlich, dafs die Zahl der Kinder, die eine Nebenbeschäftigung zu Erwerbszwecken treiben, mit dem zunehmenden Alter gröfser wird. Bezüglich des Alters sind aus den Charlottenburger Erhebungen folgende Zahlen zu entnehmen: Es standen im Alter von 6—7 Jahren 8 Schüler = 0,8 pCt. der nebenbeschäftigten Kinder, von 7—8 J. 49 = 5 pCt., von 8—9 J. 77 = 7,9 pCt., von 9—10 J. 112 = 11,4 pCt., von 10—11 J. 136 = 13,9 pCt., von 11—12 J. 176 = 18 pCt., von 12—13 J. 256 = 26,2 pCt., von 13—14 J. 165 = 16,9 pCt. In Stettin standen von 547 nebenbeschäftigten Kindern im Alter von 6—10 Jahren 60 Kinder, von 10—12 J. 119, von 12 bis 14 J. 352. In Brandenburg ist für die einzelnen Beschäftigungen das Alter der darin thätigen Kinder festgestellt. Die Frühstücksausträger waren 7—14 Jahre alt, die Kegelaufsetzer 10—14 J., die Laufburschen 9—14 J., die Zeitungsträger 7—14 J. Es ist also allgemein die bedauernswerte Thatsache festzustellen, dafs bereits eine nicht geringe Zahl von Kindern, die in den ersten Schuljahren stehen, zu einer erwerbenden Nebenbeschäftigung herangezogen wird.

Alle diese Erhebungen erstrecken sich nur auf Schulkinder. Wo aber die Untersuchungen sich auch auf das vorschulpflichtige Alter ausgedehnt haben, da hat es sich gezeigt, dafs auch Kinder unter 6 Jahren schon vielfach verdienen müssen. Sie werden in der Hausindustrie, im Handelsgewerbe, bei Botendiensten u. s. w. beschäftigt. So wurde aus Aachen-Burtscheid mitgeteilt, dafs diese Kleinsten in der Hausindustrie thätig sein müssen, und auch in den Grofsstädten zeigt uns die tägliche Beobachtung, wie sie zum Austragen der Zeitungen, des Frühstücks und zum Handel gebraucht werden.

4. Verteilung der Kinder auf die einzelnen Schulklassen.

Die Verteilung der Kinder auf die einzelnen Klassen ist in ihren Ergebnissen annähernd gleich der Verteilung

nach dem Alter. Es befanden sich in Rixdorf in Klasse VI (unterste Klasse): 611 Kinder, davon 16 Nebenbeschäftigte = 2,42 pCt., in V: 664, 119 Nebenbeschäftigte = 17,92 pCt., in IV: 580, 122 Nebenbeschäftigte = 21,03 pCt., in III: 600, 131 Nebenbeschäftigte = 21,83 pCt., in II: 405, 108 Nebenbeschäftigte = 26,66 pCt., in I: 357, 104 Nebenbeschäftigte = 29,13 pCt.; in Brandenburg in VI: 326, 4 Nebenbeschäftigte = $1^1/_4$ pCt., in V: 306, 6 Nebenbeschäftigte = 3 pCt., in IV: 308, 16 Nebenbeschäftigte = $5^1/_5$ pCt., in III: 301, 44 Nebenbeschäftigte = $14^3/_5$ pCt., in II: 295, 56 Nebenbeschäftigte = 19 pCt., in I: 234, 89 Nebenbeschäftigte = $37^1/_2$ pCt.; in Charlottenburg (wo die Gesamtschülerzahl in den einzelnen Klassen nicht angegeben ist) in VI: 37 Nebenbeschäftigte = 1,72 pCt., in V: 85 = 4,09 pCt., in IV: 164 = 7,82 pCt., in III: 211 = 11,76 pCt., in II: 290 = 18,69 pCt., in I: 192 14,46 pCt.; in Stettin waren von den Schülern der Klassen V: 1,58 pCt., IV: 4,61 pCt., III: 6,43 pCt., II: 9,78 pCt., I: 12,13 pCt. beschäftigt. Wenn in Charlottenburg in den ersten Klassen der Prozentsatz der nebenbeschäftigten Kinder herabgeht, so ist dies daraus zu erklären, dafs viele von diesen Schülern infolge der durch die Nebenarbeit verursachten geringen Schulleistungen nicht bis zur ersten Klasse kommen.

5. Die Arbeitsleistungen der Kinder.

Bezüglich der Dauer, während welcher die Kinder nebenbeschäftigt werden, giebt *Agahd*-Rixdorf (Preufs. Lehrer-Zeitung 67, 1896) folgende Zeiten an: Die Frühstücksträger arbeiten (im Sommer) wochentäglich im Höchstfalle von $3^1/_2$—$6^1/_2$ Uhr und werden am Sonntag bis zu 5 Stunden weiter in der Bäckerei beschäftigt. Zeitungsträger haben bis 4 Stunden zu thun, ihre Arbeit beginnt um 4 Uhr früh. Kegel werden bis 10 und 12 Uhr abends aufgesetzt, ausnahmsweise bis 3 Uhr nachts. Tücherknüpfer sind besonders in der Saison übermäfsig lange beschäftigt. Blumen- und Brezelverkäufer, Scheibenanzeiger

Geschirrabträger u. a. sind noch um Mitternacht an der Arbeit. *Hinz*-Brandenburg macht in dieser Hinsicht folgende Angaben: Semmelausträger von 4—$7^{1}/_{2}$ Uhr morgens, Kegelaufsetzer von 2—12 Uhr, Laufburschen von 1 bis $10^{1}/_{2}$ Uhr, Zeitungsträger von 6—10 Uhr abends, Kohlen- und Wasserträger von 1—10 Uhr.

Es begannen nach den Charlottenburger Ergebnissen ihre Arbeit bereits früh um $3^{1}/_{2}$ Uhr 19 Kinder, morgens zwischen 4—5 Uhr 239, zwischen 5—6 Uhr 242, zwischen 6—7 Uhr 68, nachmittags zwischen 12—2 Uhr 133, zwischen 2—4 Uhr 224, zwischen 4—6 Uhr 89, von 6 Uhr ab 117.

Die tägliche Dauer der Beschäftigung betrug in Charlottenburg unter 1 Stunde: 47 Fälle = 4,80 pCt., zwischen 1—2 Stunden: 367 = 37,49 pCt., zwischen 2—3 Stunden: 180 = 18,39 pCt., zwischen 3—4 Stunden: 83 = 8,48 pCt., zwischen 4—5 Stunden: 78 = 7,97 pCt., zwischen 5—6 Stunden: 85 = 8,68 pCt., zwischen 6—7 Stunden: 62 = 6,33 pCt., zwischen 7—8 Stunden: 36 = 3,68 pCt., zwischen 8—9 Stunden: 20 = 2,04 pCt, zwischen 9 bis 10 Stunden und darüber: 21 = 2,15 pCt. In 2 Fällen wurden von Knaben bis zu 12 und 15 Stunden Kegel aufgesetzt und in einem Falle von einem Mädchen bis zu 16 Stunden Aufwartedienste geleistet. Die Dauer der Beschäftigung währte in Hamburg bei den aufser dem Hause thätigen Knaben bis zu 6 Stunden, im Hause bis zu 11 Stunden, bei den Mädchen aufser dem Hause bis zu 6 Stunden, im Hause bis zu 5 Stunden. In Stettin wurde als Dauer die Zeit von 1—10 Stunden festgestellt; aber die kürzere Dauer war vorherrschend. Sie betrug in 140 Fällen 1—2, in 105 Fällen 2—3 Stunden.

Die meisten Kinder wurden nur des Morgens oder nur des Nachmittags und des Abends beschäftigt. In Charlottenburg traf dies für je 394 = 788 Kinder zu; nur an einzelnen Tagen hatten eine Beschäftigung 15, nur an Sonntagen 7 Kinder. Des Morgens und des Nachmittags hatten 169 Kinder zu thun.

Um die Gröfse der Arbeitsleistung zu erkennen, würde es wünschenswert sein, zunächst die Wegestrecke zu wissen, die die Kinder von Hause bis nach der Arbeitsstelle und event. von hier nach der Schule zurück, dann aber auch den Weg zu kennen, der zur Ausführung der Arbeit notwendig ist. Es ist auch in Charlottenburg versucht worden, die Statistik auf diesen Punkt auszudehnen; aber die Angaben waren nicht brauchbar, weil sie nicht in bestimmten Mafsen ausgedrückt werden konnten. Nicht wenige Kinder hatten 15 Minuten bis zu einer Stunde zu gehen, ehe sie an ihre Arbeitsstelle kamen. In Grofsstädten giebt aber die Zahl der Treppen, die bei der Arbeit, insbesondere bei Austragediensten, erstiegen werden müssen, einen Anhalt für die Beurteilung der Arbeitsleistung. Es sind aufser dem zurückzulegenden Wege bis zur Arbeitsstätte im Zeitraum von 1 Stunde zu ersteigen von 82 Kindern je bis zu 20 Treppen, von 51 Kindern 21—40, von 7 Kindern 41—60; im Zeitraum von $1^1/_2$ Stunden von 69 Kindern bis 25 Treppen, von 64 Kindern 26—50, von 7 Kindern 51—75; im Zeitraum von 2 Stunden von 44 Kindern bis zu 25 Treppen, von 56 Kindern 26—50, von 20 Kindern 51—75, von 1 Kinde je 80, 92 und 120; im Zeitraum von 3 Stunden von 67 Kindern bis zu 50 Treppen, von 23 Kindern 51—100 u. s. w. — Im Durchschnitt ist in $1^1/_2$—2 Stunden ein Weg von $1^1/_2$—2 km zurückzulegen und sind 20—30 Treppen zu ersteigen.

6. Der Verdienst.

Nicht immer ist es möglich, den Verdienst bei dieser Nebenbeschäftigung genau anzugeben, so z. B. in dem Falle, wenn zu der Barzahlung Beköstigung, Lieferung von Kleidungsstücken u. s. w. tritt; aber so viel ist aus allen Erhebungen zu ersehen, dafs in der Mehrzahl der Fälle der Verdienst nur ein minimaler ist. Es betrug nach den Angaben aus Charlottenburg der monatliche Verdienst unter 1 M in 6 Fällen, 1—2 M 67, 2—3 M 113, 3—4 M 186, 4—5 M 173, 5—6 M 77, 6—7 M 29, 7

bis 8 M 32, 8--9 M 18, 9—10 M 26, 10—15 M 44, 15—19 M 7, 20 M und darüber 16 Fälle. *Agahd* stellte fest, dafs Semmelträger 2—6 M monatlich nebst Frühstück erhielten. Milchträger 2—3 M, Zeitungsträger 4—4,50 M, Kegeljungen 20 Pf. pro Stunde, aufserdem Trinkgeld. Tücherknüpfer durchschnittlich nur 6 Pf. pro Stunde. In Stettin betrug der monatliche Verdienst in 421 Fällen unter 10 M; in einzelnen Fällen stieg er bis auf 25 M. In Hannover verdient ein Schüler im Durchschnitt jährlich 62 M. Ein Knabe, der an allen Tagen Kegel aufsetzt, hat den grofsen Verdienst von 30 M monatlich.

Welcher Wert in der Arbeitskraft eines Kindes liegt, möge noch folgendes Beispiel beweisen: In Baden schwankt das Pflegegeld für arme Kinder, die bei andern Familien in Pflege gegeben werden, je nach Alter, Gesundheit und Verwendbarkeit zwischen 60—180 M. Je gröfser nämlich das Kind ist, um so mehr kann es arbeiten und zu seinem Unterhalt beitragen; desto geringer ist das Pflegegeld.

Um einen bestimmten Wert zu haben, der zu Vergleichen zu verwenden ist, wird es sich empfehlen, bei weiteren Erhebungen den Verdienst auf die Arbeitsstunde zu berechnen.

7. Stand und Verdienst der Eltern.

Der sozialen Stellung nach gehören ca. 50 pCt. der Eltern, deren Kinder eine erwerbende Nebenbeschäftigung haben, den untersten Stufen des Erwerbslebens an. In Charlottenburg wurden allein 410 gewöhnliche Tagearbeiter gezählt, von denen Kinder verdienen helfen müssen. Der übrigbleibende Teil der Eltern verteilt sich auf die verschiedensten Berufe, von denen den gröfsten Anteil stellen die Maurer in 53 Fällen, die Schuhmacher in 36 Fällen, die Tischler in 30 Fällen, die Kutscher, Bierfahrer in 25 Fällen u. s. w. Wie nicht anders zu erwarten ist, sind auch die Kinder von alleinstehenden Frauen vielfach beschäftigt. Unter den Eltern in Charlottenburg finden wir 110 Witwen und 9 eheverlassene bezw. geschiedene Frauen.

Ferner sind hier 45 Stiefkinder, 20 Pflegekinder einschliefslich 8 Ganzwaisen, aufserdem noch 6 Ganzwaisen und 126 Halbwaisen beschäftigt. In Rixdorf sind 7 Ganzwaisen und 68 Halbwaisen unter den nebenbeschäftigten Kindern ermittelt worden.

Schwierig ist es, den Verdienst der Eltern festzustellen. Die meisten Kinder wissen es nicht, wie hoch die Jahreseinnahme der Eltern ist. Und doch kommt es darauf an, dieselbe zu erfahren, um sich ein Urteil über eine etwaige Notlage im elterlichen Hausstand zu bilden. Wenn an den meisten Orten der wöchentliche Verdienst der Eltern zu ermitteln gesucht wurde, so kann das nicht genügen. Es werden, wenn im Winter die Aufnahme der Statistik erfolgt, z. B. viele Bauarbeiter ohne Arbeit sein, während eine im Sommer aufgenommene Statistik ein ganz anderes Bild ergiebt. Arbeiter und Gewerbegehilfen sind zeitweilig ohne Arbeit. Würden die Erhebungen gerade zu Zeiten der Arbeitslosigkeit vorgenommen, so würde der Wochenverdienst gleich Null sein, während der Jahresverdienst immerhin noch eine angemessene Höhe erreichen kann. Die Charlottenburger Statistik weist 346 Fälle auf, in denen der Verdienst nicht angegeben werden konnte oder die Eltern arbeitslos waren. In 36 Fällen sollen wöchentlich angeblich unter 10 M, in 271 Fällen zwischen 10—20 M, in 275 Fällen zwischen 21—30 M, in 40 Fällen zwischen 31—40 M, in 1 Fall bis 50 M und in 1 Fall bis 60 M verdient worden sein.

Zur Beurteilung der wirtschaftlichen Lage der Eltern ist ferner in den einzelnen Familien die Zahl der zu unterhaltenden Personen zu ermitteln. Hierzu gehören vor allen Dingen die Kinder unter 14 Jahren, ferner solche, die über 14 Jahre sind, aber noch nicht soviel verdienen, wie sie zu ihrem Unterhalt gebrauchen, und endlich kranke und alte Familienglieder. Erst das Verhältnis des Jahresverdienstes zu der Zahl der zu unterhaltenden Personen giebt den richtigen Anhalt, um über eine etwaige Notlage der Eltern ein Urteil zu fällen. Einen Anfang in dieser

Beziehung hat Charlottenburg gemacht; aber die Aufnahme erstreckt sich nur auf schulpflichtige Kinder. Aus welchem Grunde diese Beschränkung eingetreten ist, bleibt mir unerfindlich. Es wurden ermittelt in 214 Fällen je 1, in 308 Fällen je 2, in 271 Fällen je 3, in 119 Fällen je 4, in 28 Fällen je 5, in 6 Fällen je 6, in 1 Falle 7 schulpflichtige Kinder.

8. Ursachen der gewerblichen Nebenbeschäftigung.

Mannigfach sind die Ursachen, die dazu geführt haben, die Kinder in dieser Weise zu beschäftigen. Der Hauptgrund ist in der sozialen Notlage vieler Familien zu suchen; sie zwingt die Eltern, ihre Kinder arbeiten zu lassen, um dem Elend zu entgehen. Der oftmals geringe Verdienst des mit kleinen Kindern reich gesegneten Arbeiters reicht nicht aus, die Familie zu erhalten, wenn die Frau nicht ihren Anteil mitleistet oder die Kinder helfen. Die obige Statistik über Stand und Verdienst der Eltern liefert hierfür den Beweis. Vergleicht man den Prozentsatz der nebenbeschäftigten Kinder in den einzelnen Schulen eines Ortes, so wird man finden, dafs die in den ärmeren Stadtteilen belegenen Schulen die höchsten Zahlen aufweisen. Insbesondere sind es Kinder von Witwen und eheverlassenen Frauen, die verdienen helfen müssen, um auf diesem Wege zum Erwerb des für den Haushalt Notwendigsten beizutragen. In Charlottenburg fand der Verdienst der Kinder in 656 Fällen oder bei 67 pCt., in Stettin in 475 Fällen = 83,54 pCt. Verwendung für den Lebensunterhalt der Familien. Zuweilen ist die Beschäftigung der Kinder veranlafst durch Genufssucht und Hang der Eltern zu einem besseren Leben, als bei dem ausschliefslichen Erwerb seitens der Erwachsenen möglich ist. Nur selten tritt wohl der Fall ein, dafs der Vater oder die Mutter sich dem Müfsiggange hingiebt und die Kinder für sich arbeiten und verdienen läfst.

Gröfsere Kinder, die bald die Schule verlassen, übernehmen Nebenbeschäftigungen, um sich das Geld für die

Einsegnungskleidung und für den Eintritt in einen Beruf zu erwerben. Sind die Verhältnisse der Eltern günstiger, so wird der Verdienst wohl vollständig gespart oder auch als Taschengeld verwendet; doch dürfte letztere Annahme wohl nur selten zutreffen. Charlottenburg weist 258 Fälle = 26,35 pCt., Stettin 72 Fälle = 13,16 pCt. auf, in denen das Geld gespart wurde, hauptsächlich zur Einsegnung.

Ein anderer Umstand, der die erwerbende Nebenbeschäftigung herbeigeführt hat, ist das Bemühen einzelner Arbeitgeber, sich billige Arbeitskräfte zu beschaffen, um auf diese Weise möglichst billige Waren zu liefern oder ihre Wirtschaft und ihr Gewerbe thunlichst billig zu betreiben. Dieser Grund trifft in sehr vielen Fällen bei der landwirtschaftlichen und gewerblichen Kinderarbeit zu. Ferner drängen sich gewisse Arbeiten, namentlich landwirtschaftliche (Ernte, Maikäfersammeln, Rübenarbeiten) und industrielle, sog. Saisonarbeiten, auf einen kurzen Zeitraum zusammen, so dafs zu ihrer Vollendung nicht die Erwachsenen ausreichen, sondern auch die Kinder zu Hilfe genommen werden müssen.

9. Folgen der Nebenbeschäftigung.

a) In hygienischer Beziehung. Ein Doppelantlitz ist es, welches die Arbeit trägt. Fluch und Segen liegt in ihr beschlossen. »Im Schweifse deines Angesichts sollst du dein Brot essen,« spricht der Herr strafend zum Menschen und drückt damit der Arbeit den Stempel der Mühe und der Bürde auf. Andererseits aber ist die Arbeit der eigentliche und wesentliche Inhalt unseres Daseins, der allein ihm Wert und Berechtigung zu geben im stande ist; die Arbeit erschliefst dem Menschen die Quellen des Wohlbehagens, die ihm bis dahin unzulänglich gewesen waren, sie gewährt ihm durch den Erfolg der Bemühungen das Gefühl höchster Befriedigung. Mit wachsender Macht durchdringt unser Geschlecht die tiefe Überzeugung, dafs die Arbeit nicht das traurige Verhängnis der Unter-

2*

drückten, sondern dafs sie das köstliche Vorrecht der Gesunden ist.[1])

Was in dieser Richtung von den Erwachsenen gilt hat mit gewisser Einschränkung auch für die Kinder Geltung. Auch diese sollen arbeiten, um dadurch zunächst an die Arbeit gewöhnt zu werden. Die meisten Kinder treten, sobald sie die Schule verlassen, in einen praktischen Beruf ein, wo ihnen nicht selten andauernde und anstrengende körperliche Arbeit zugemutet wird. Dem Kinde, das bis zu diesem Zeitpunkte keine derartige Arbeit ausgeführt hat, mufs dieser Übergang als ein schroffer erscheinen. Die ungewohnten neuen Anforderungen, die zu grofser Ermüdung führen und das Gefühl der Schwäche und Mattigkeit erzeugen, verbrauchen seine Kräfte und zerstören damit das Behagen am Dasein. Leichter erträgt dagegen der Schüler, der bereits an körperliche Arbeit gewöhnt ist, die Anstrengungen des erwählten Berufes. »Es mufs daher unsere vornehmste Sorge sein, das heranwachsende Geschlecht planmäfsig und gewissenhaft zur Arbeit zu erziehen. Nur durch die Übung wachsen die Kräfte; alle geistigen und körperlichen Gaben verkümmern, wenn wir sie nicht entwickeln und pflegen. Wir besitzen nur diejenigen Kräfte wirklich, welche wir uns in stetem Ringen von neuem erwerben. Schon in der Jugend mufs diese Erziehung zur Arbeit beginnen. Von der Schule werden wir fordern, dafs sie die Jugend vor allem zur Arbeit tüchtig macht. Nicht die Kenntnisse sind der wertvollste Gewinn, den der Schüler ins Leben mit sich nimmt, sondern die gefestigte und erprobte Arbeitskraft; sie bleibt ihm, wenn der mühsam erlernte Gedächtniskram längst seiner Erinnerung entschwunden ist. Freilich kann die Schule nur den Grund legen; die erziehenden Mächte des Lebens haben auszubauen, was sie begonnen hat.« *(Kraepelin.)*

Neben der in der Schule und für dieselbe erforder-

---

[1]) *Kraepelin,* Zur Hygiene der Arbeit. Jena, 1896.

lichen fast ausschliefslich geistigen Arbeit sollen die Kinder auch zu körperlicher Bewegung und Thätigkeit angehalten werden. Die Natur des gesunden und unter keinem Zwange lebenden Kindes zeigt uns, wie grofs der Bedarf an Bewegung ist. Stillesitzen ist für dasselbe etwas, was seinem Wesen offenbar widerspricht. Mit einem Schlage ändert sich dies Leben des Kindes nach seinem Eintritt in die Schule. Jetzt, in der Zeit seiner lebhaftesten Entwickelung, befindet es sich täglich 4—6 Stunden auf der Schulbank, in der nicht immer guten Luft des Schulzimmers. Die Verhältnisse, unter welchen es zu leben gezwungen ist, entsprechen keineswegs den Anforderungen der Hygiene für ein gesundes Gedeihen des kindlichen Organismus. Dieser verlangt Bewegung, frische, reine Luft, Abwechselung in der Thätigkeit und in der Körperhaltung u. s. w., also Bedingungen, die das Schulleben nicht zu gewähren vermag. Das stundenlange Sitzen führt zur Ermüdung des Körpers, der dann in den widernatürlichsten Stellungen sich eine Haltung aussucht, die am bequemsten ist. Hierdurch wird aber die Blutcirkulation behindert; die Brust mit ihren Organen kann sich nicht genügend ausdehnen, die Atmung wird beeinträchtigt; die Unterleibsorgane sind zusammengeprefst, so dafs Verdauungsstörungen entstehen u. s. w. Der Kopf wird einseitig angestrengt, die fortdauernde Arbeit des Gehirns führt Blutüberfüllung desselben herbei. Die stetige Überanstrengung des Geistes hat mehr oder weniger bemerkbare Nervenstörungen im Gefolge. Diesen Schäden kann die körperliche Arbeit entgegenwirken. Kräftigung des Körpers, Beseitigung der Nachteile, welche die einseitige Inanspruchnahme der geistigen Fähigkeiten bei der gegenwärtig üblichen Unterrichtsmethode hervorruft, Bethätigung derjenigen Kräfte unseres Organismus, welche bisher ungeübt und unausgebildet blieben, Aufenthalt in reiner Luft, das sind die wesentlichsten Aufgaben, welche durch die körperliche Thätigkeit der Schulkinder erreicht werden können. Ein vernünftiges Mafs geeigneter Nebenbeschäftigung kann da-

her wohl als ein heilsames Gegenmittel der Schularbeit gegenüber angesehen werden.[1])

Insbesondere fehlt bei dem gegenwärtigen Schulunterricht den Kindern ein ausreichendes Mafs von Muskelarbeit. Mit jeder Muskelthätigkeit ist ein Verbrennungsprozefs verbunden; bei diesem wird eine gewisse Sauerstoffmenge verbraucht, die dem arbeitenden Muskel zugeführt werden mufs, während die Produkte der Verbrennung durch vermehrte Lungen- und Hautatmung ausgeschieden werden. Der Verbrauch gröfserer Sauerstoffmengen und die vermehrte Ausscheidung von Verbrennungsprodukten zeigt an, dafs der Stoffwechsel gesteigert ist. Über die weiteren physiologischen Vorgänge bei der Muskelarbeit äufsert sich *Netolitzky:*[2]) »Da bei der Muskelarbeit der durch das Blut zugeführte Sauerstoff nicht ausreichen würde, werden andere im Körpergewebe aufgespeicherte Stoffe, namentlich Fett, in den Stoffwechsel gezogen und verbraucht, müssen aber wieder durch Zufuhr von assimilierter Nahrung ersetzt werden; es steigert sich also das Nahrungsbedürfnis und die Assimilationsfähigkeit. Bei der Muskelarbeit findet eine energischere Zuführung und Ableitung des Blutes zu dem thätigen Muskel statt; die Blutcirkulation wird gesteigert. Der arbeitende Muskel scheidet dabei Kohlensäure in gröfserer Menge aus, die vom Blute übernommen und durch die Lungen ausgeschieden wird. Um den erhöhten Ansprüchen an die Blutcirkulation und die Atmung zu genügen, mufs die Lunge tiefer atmen und das Herz lebhafter arbeiten. Diese erhöhte Thätigkeit von Herz und Lunge ist besonders im jugendlichen Alter

---

1) Es ist nicht möglich, hier im einzelnen die physiologischen Wirkungen der körperlichen Arbeit und die Forderungen der Hygiene an letztere auszuführen. Eingehenderes hierüber findet sich in meinem Buche: Die Hygiene der Knaben-Handarbeit (Hamburg, Voss, 2,50 M) und in dem Artikel: »Handarbeit, hygienisch« in *Reins* Encyklop. Handbuch der Pädagogik.

2) *Burgerstein-Netolitzky,* Handbuch der Schulhygiene. Jena, 1895. S. 305.

für die gedeihliche Körperentwickelung notwendig, weil diese beiden Organe hierbei die einflufsreichste Rolle spielen.«

Welcher Nachteil aus der geringen Muskelthätigkeit erwächst, zeigt uns *Axel Key:*[1] »In den unthätigen oder zu wenig geübten Muskeln cirkuliert eine vergleichsweise kleine Quantität Blut; die Muskeln werden schlecht ernährt und wenig entwickelt; ja, wenn die Unthätigkeit zu grofs ist, erleiden sie krankhafte Veränderungen, sie degenerieren. Es handelt sich hier um mehr als die Hälfte der Körpermasse, welche darunter leidet und schwach ausgebildet wird. Das ebenmäfsige Gleichgewicht der Entwickelung des Körpers ist zerstört, und dies in um so höherem Grade, je mehr eine einseitige Übung anderer besonderer Organe, z. B. des Gehirns, während der Entwickelungszeit stattfindet.«

Bezüglich der physiologischen Vorgänge bei der Arbeit ist noch darauf hinzuweisen, dafs jede Thätigkeit unseres Körpers auf der Zerlegung zusammengesetzter Stoffe in ihre einfacheren Bestandteile beruht. Jeder Leistung im Gehirn oder in den Muskeln entspricht, wie *Kraepelin* ausführt, ein Verbrauch von Kraftvorräten. Soll die Arbeit längere Zeit hindurch von statten gehen, so mufs für das Verbrauchte Ersatz geschafft werden; sonst wird am Ende der Fortbestand des arbeitenden Gewebes in Frage gestellt oder doch seine Leistungsfähigkeit für längere Zeit erheblich vermindert. Weiterhin aber wirken manche der Zerfallstoffe, welche die Arbeit erzeugt, auf die Gewebe unseres Körpers giftig, verändern sie und setzen damit ihre Arbeitskraft herab. Zum Teil werden diese Stoffe im arbeitenden Gewebe selbst zerstört, zum Teil vom nimmer ruhenden Blutstrome ausgewaschen und besonderen Stätten in unserem Körper zugeführt, an denen sie unschädlich gemacht werden. Schon eine kurze Ruhe genügt unter

---

[1]) *Axel Keys* Schulhygienische Untersuchungen. Hamburg, 1889. S. 19.

Umständen, um diese Giftwirkungen wieder zu beseitigen. Sie gewinnen nur dann gröfsere Ausdehnung, wenn angestrengte Thätigkeit so beträchtliche Mengen von Zerfallstoffen erzeugt, dafs sie nicht schnell genug vernichtet oder fortgeschafft werden können. Ebenso wird auch der Verbrauch von Kraftvorräten erst dann zu einer Herabsetzung der Arbeitsfähigkeit führen, wenn der gleichfalls durch den Blutstrom bewirkte Ersatz erheblich hinter dem Bedarf zurückbleibt.

Die einfache Überlegung lehrt uns schon, dafs viele Arbeiten, die zu der Nebenbeschäftigung der Schulkinder gehören, in hygienischer Beziehung ersprieſslich sein können. Natürlich ist dazu notwendig, dafs sie in frischer, reiner Luft ausgeführt werden, nicht zu schwer sind, und dafs den Kindern ausreichende Zeit zur Ruhe gewährt wird. Unter solchen Bedingungen kann man sich wohl mit denselben einverstanden erklären. Aber nicht immer werden diese Forderungen erfüllt, und dann verwandeln sich die hygienischen Vorteile der Thätigkeit in um so schwerere Nachteile.

Namentlich wird darin gesündigt, dafs bei der Nebenbeschäftigung den Kindern zu schwere, zu langandauernde und zu einförmige Arbeit zugemutet wird. Überanstrengung der Organe führt aber stets eine Schädigung derselben herbei, die bis zur Verunstaltung, zur Funktionsunfähigkeit und zum Absterben gehen kann. »Nach *Schuller* kommen bei Kindern, die in stets vorgebückter Haltung arbeiten müssen, ungemein häufig Verkrümmungen der Wirbelsäule vor. Knaben, die als Maschinensticker arbeiten, sind nach kurzer Zeit durch ihren asymmetrischen Brustkorb als solche zu erkennen, während solche, die zu früh mit Feile und Raspel arbeiten, hohe Schultern haben. Nach den Untersuchungen *Buschbecks* sind unter den Fädlerkindern 5 pCt. mehr Kurzsichtige als unter den andern, und die Zahl der Augenkranken war bei ihnen $2^1/_2$ mal gröfser. Auch das häufige Vorkommen von Untauglichkeit zum Militärdienst wegen mangelhafter Körper-

entwickelung mufs als Beweis für den nachteiligen Einflufs der Fabrikarbeit gelten. Nach *Schuller* wurden in industriereichen Bezirken der Schweiz 19,7—23,3 pCt. der Rekruten zurückgewiesen, in fabrikarmen nur 14,3—18,9 pCt. Diese Zahlen werden begreiflich, wenn man erwägt, dafs die einseitige Muskelthätigkeit und der durch die schlechte Haltung ausgeübte Druck gerade dem kindlichen Skelett verderblich wird.« [1])

In den meisten Fällen wird als Folge unzweckmäfsiger Nebenbeschäftigung ein bestimmtes Leiden während der Schulzeit kaum in Erscheinung treten, obwohl zu einer Schädigung der Gesundheit bereits der Grund gelegt ist; denn der Organismus, welchem nicht seine volle Entwickelung zu teil wird, die er unter günstigen hygienischen Verhältnissen hätte erreichen können, erfährt für die ganze Lebenszeit »eine Schwächung, eine Herabsetzung seiner Leistungsfähigkeit und eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegen krankmachende Einflüsse. Eine besondere Krankheitsform braucht sich deswegen noch nicht innerhalb der Entwickelungsjahre zu zeigen. Viele während dieser Periode gegründete Krankheitsanlagen gelangen erst weit später zur Entwickelung.« *(Key.)* [2])

Es erübrigt noch, auf die Zeit der Ruhe, namentlich auf die des Schlafes, etwas einzugehen. *Kant* fordert für geistig beschäftigte Erwachsene 8 Stunden Schlaf, 8 Stunden zu Mahlzeiten, Körperbewegung u. s. w. und 8 Stunden zur Arbeit. Auch das Bestreben nach Verkürzung der Arbeitszeit und nach Einführung des Normalarbeitstages entspricht dieser Tageseinteilung. Es ist nun nicht möglich, aus physiologischen oder hygienischen Gründen die genaue Dauer der Arbeitszeit und der Ruhezeit zu bestimmen, sondern wir müssen uns mit allgemeinen Erwägungen begnügen. Dafs jede zu langandauernde Arbeit die Gesundheit der Erwachsenen schädigt, kann ziffermäfsig

---

1) *Petri,* Kinderarbeit in *Dammers* Handwörterbuch der Gesundheitspflege. Stuttgart, 1891. S. 413.

2) A. a. O. S. 135.

nachgewiesen werden. Eine tägliche Arbeitszeit von acht bis zehn Stunden ist im allgemeinen das Mafs, das ohne Schädigung der Gesundheit geleistet werden kann. Da diese Dauer aber für Erwachsene als das Maximum gilt, so müfste die Arbeitszeit für Kinder doch entsprechend beschränkt werden. Nun sind die Schulstunden und die häusliche Arbeit für dieselben für die Kinder bereits Arbeitsstunden, zu denen noch die Nebenbeschäftigung tritt. Wollten wir auch den Hinweis auf die Verschiedenartigkeit der Arbeit und damit auf die Bethätigung der verschiedenen Organe als berechtigt gelten lassen, so sollte doch die gesamte Inanspruchnahme der Kinder niemals eine längere Dauer haben, als der Erwachsene zu leisten hat; es wären daher für die gröfsten Kinder im Höchstfalle 8—9 Stunden, für die kleineren 5—6 Stunden tägliche Arbeitszeit zuzulassen, aber dies alles immer unter der Voraussetzung, dafs die Schulzeit mit in die Arbeitszeit gerechnet wird. Es würde demnach das Maximum der täglichen Nebenbeschäftigung 3—4 Stunden betragen dürfen. Bei einer solchen Dauer ist ausreichende Zeit zur Ruhe und zum Schlafen für die Kinder vorhanden.

Im Zustande der Ruhe ist der Verbrauch an Kräften ein geringer; zugleich findet auch die Entfernung der giftigen Ermüdungsstoffe und der Ersatz der verbrauchten Kräfte statt. Aber dieser Ausgleich ist gegenüber den durch die Arbeit hervorgerufenen Schädigungen kein vollkommener; denn wir verbrauchen, selbst wenn wir wachend ruhen, an Kräften immer noch mehr, als wir unserm Körper an Ersatz zuführen. Es geht dies daraus hervor, dafs trotz völliger Ruhe in bestimmten Zwischenräumen sich das Bedürfnis nach Schlaf einstellt. Erst in diesem Zustande kann ein vollkommener Ausgleich erfolgen, was sich ja auch daraus ergiebt, dafs wir nach ausreichendem Schlafe uns frisch und arbeitsfreudig fühlen. Das Bedürfnis nach Schlaf ist während des Wachstums ein gröfseres als bei Erwachsenen; denn das Kind mufs seinem Körper nicht nur Ersatz für den Verbrauch ge-

währen, sondern ihm auch den Mehrbedarf für das Wachsen zuführen. »Wird dem Bedarf an Schlaf nicht in vollem Maſse Genüge gethan, so muſs die Entwickelung leiden; die Widerstandskraft gegen krank machende Einflüsse wird geringer, neue Krankheitsanlagen entstehen oder ererbte gedeihen leichter; unter allen Umständen aber, auch wenn bestimmte Krankheiten nicht eintreten, ist der Organismus schlieſslich schwächer, als er sonst sein müſste.« *(Key.)*[1] Als notwendige Schlafdauer für Schulkinder fordert die Hygiene:

7.— 9.	Lebensjahr	11 Stunden	von 8 Uhr ab.	bis 7 Uhr	morg.,
10.—11.	"	10½ "	" ½9 " "	" 7 "	"
12.—13.	"	10 "	" 9 " "	" 7 "	"
14.	"	9½ "	" ½10 " "	" 7 "	"
15.—16.	"	9 "	" 10 " "	" 7 "	"

Nachdem wir die physiologischen und hygienischen Bedingungen an die körperliche Arbeit im allgemeinen kennen gelernt haben, sind noch die einzelnen unter die Nebenbeschäftigungen fallenden Arbeiten nach dieser Richtung zu betrachten.

Der Vorzug der landwirtschaftlichen Arbeiten besteht darin, daſs sie zumeist im Freien verrichtet werden, daſs viele derselben den kindlichen Kräften angemessen sind und daſs sie zum Teile eine gute Körperbewegung zu veranlassen im stande sind. Sie können aber auch nachteilig wirken, wenn sie zu lange währen und dadurch dem Kinde die erforderliche Zeit zur Nachtruhe beschränken. Dies ist z. B. der Fall bei den mit dem Hüten des Viehes oder mit Diensten auf Hof und Feld beschäftigten Kindern, die oft schon um 4 oder 5 Uhr morgens aufstehen müssen und am Abend kaum vor 10 Uhr zu Bett kommen. Andere Arbeiten können durch die langdauernde Einförmigkeit der Thätigkeit schädlich wirken, wenn z. B. bei Rübenarbeiten die Kinder von früh bis spät, auch in der gröſsten Sonnenhitze, in gebückter Haltung thätig sein müssen. Ebenso kann auch das Kartoffel-

[1]) A. a. O. S. 169.

einsammeln, bei dem die Kinder in den häufig schon kühlen Herbsttagen und bei jeder Witterung den ganzen Tag über auf der Erde sitzen müssen, der Gesundheit schädlich werden.

Die Fabrikarbeit hat — abgesehen von der körperlichen Bewegung — kaum einen Vorteil, dagegen eine Reihe schwerer Schäden im Gefolge. Sie vollzieht sich meistens in geschlossenen Räumen und in einer häufig unreinen Luft, welcher Staub aller Art und vielfach auch Infektionskeime beigemengt sind. Die Thätigkeit ist in der Regel einförmig; teils sind für dieselbe ganz bestimmte Zwangsstellungen notwendig, teils werden dieselben Muskelgruppen und Nervencentren in Anspruch genommen. Oft ist die Arbeit unsauber und schadet durch die lange Dauer. Bekannt ist, daſs schon *Pestalozzi* über die hygienischen Gefahren der Fabrikarbeit klagte. »Wohl waren manche Kinder halb nackt, zerlumpt und ungewaschen, aber dabei blühend wie Rosen, lustig wie Eichhörnchen, harmlos wie Lämmchen und glücklich wie Engel. Heiter und unschuldig übten sie ihre Kräfte, freuten sich der Freiheit, genossen die kleinen Freuden des Dorfes und wuchsen frisch und kräftig heran. Aber ach, wie sehen die Kleinen nach drei, vier Jahren aus! Kaum wiederzuerkennen! Die vollen Backen waren eingefallen und fahl, die Augen matt und scheu, die Röte der Gesundheit war aus dem Gesichte und der frohe Lebensmut aus dem Herzen verschwunden. Und wer hatte diesen Wechsel verschuldet? Die Baumwollenfabrik! Um des kärglichen Erwerbes willen wurden schon die Kinder hineingetrieben. Die lange, geistlose Arbeit, die stickige Luft, die fliegenden Fasern, die schlechte Nahrung, die üblen Reden der Alten u. a. vergifteten langsam Leib und Seele.« (*Polack*, Vater Pestalozzi. Bonn, Soennecken, 1896.)

Die Hausindustrie kann in gleichem Maſse schädigend wirken. Die blassen Gesichter mancher Kleinen erheben die schwersten Anklagen gegen die gewissenlosen Eltern, die die Kinder über das Maſs ihrer Kräfte hinaus an-

gestrengt haben. In der Regel aber wird bei der Hausindustrie nicht so lange und so stetige Arbeit den Kindern zugemutet als bei der Fabrikarbeit, weil die Eltern teilweise mehr Rücksicht auf die Gesundheit der Kinder nehmen als fremde Arbeitgeber.

Die übrigen Nebenbeschäftigungen sind in gesundheitlicher Beziehung zum Teil erspriefslich, weil sie im Freien ausgeübt werden, wie Hausieren, Handel, Boten- und Austragedienste, Kegelaufsetzen u. s. w., zum Teil aber auch schädlich durch die Gröfse der Arbeitsleistung, durch die Verkürzung der Nachtruhe und durch manche andere Umstände. Den Beweis liefern uns die mitgeteilten Statistiken. Wenn Kinder ihre Thätigkeit am Morgen um 3 Uhr beginnen oder andere ihre Arbeit bis in die Nacht hinein fortsetzen, so mufs es an dem ausreichenden Schlaf fehlen, der in diesem Alter zu einer normalen Entwickelung unbedingt notwendig ist. Frühstück- und Zeitungtragen, Hausieren und Handeln, Boten- und Austragedienste müssen bei Wind und Wetter geschehen, und oft sitzen die Kinder mit denselben Kleidern und Stiefeln, die bei der Arbeit durchnäfst sind, stundenlang in der Schule. Die im Gastwirtsgewerbe beschäftigten Kinder erhalten geistige Getränke in einer Menge, die ihre Gesundheit schädigen mufs. Namentlich trifft dies für die beim Kegelaufsetzen verwendeten Knaben zu. Statt Bier und Schnaps sollte man ihnen Stullen und eine Tasse Kaffee geben lassen, womit man den Knaben eine gröfsere Wohlthat erweisen würde.

b) In moralischer und geschlechtlich-sittlicher Beziehung. Auf den guten Einflufs, den die erwerbende Thätigkeit in moralischer Hinsicht ausübt, ist schon in der Einleitung hingewiesen. Das Kind wird an Arbeitsamkeit und Sparsamkeit gewöhnt, vor dem müfsigen Leben und seinen Folgen bewahrt und fühlt Befriedigung, dafs es die Not im Elternhause lindern kann. Aber ebenso schwerwiegend sind auch die Nachteile. Das Zusammensein des Kindes mit Halbwüchsigen und Erwachsenen in

Fabriken und auf dem Felde, die unehrerbietigen Redensarten, die es über Eltern, Dienstherren und Lehrer hört, die Roheiten, die es in der Behandlung des Viehes sieht und selber vollführt, und viele andere Faktoren üben den nachteiligsten Einflufs auf seinen Charakter aus. Der sittliche Gehalt, der in die Jugend durch Schule und Familie gepflanzt ist, wird vernichtet. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit und Fleifs müssen ja verschwinden, wenn das Kind täglich sieht, wie so mancher Mensch mit Lüge, Untreue und Faulheit durch die Welt kommt. Nicht selten werden in den Fällen, wo der Verdienst kein bestimmter ist, die Kinder versuchen, die Eltern über die Höhe desselben zu täuschen, um einen Teil für sich zu verwenden. In Charlottenburg sind als nachteilige Folgen konstatiert: in elf Fällen das Gehen hinter die Schule, in 31 Fällen Lüge, in 5 Fällen Lüge und Betrug, in 4 Fällen Diebstahl, in 3 Fällen Lüge und Diebstahl, in 1 Fall Ungehorsam, in 1 Fall Auflehnung gegen die Schulordnung, in 2 Fällen Unsauberkeit, in 5 Fällen Roheit in Verbindung mit Liederlichkeit und Widersetzlichkeit, in 1 Fall böswillige Nachrede, in 3 Fällen Belästigung durch ungebührliche Reden. In 17 Fällen wird von den Lehrern Zwangserziehung empfohlen. In 9 Fällen sind gerichtliche Strafen ergangen. — In dem Ephoralbericht der Kreis-Synode Berlin II wurde 1895 von Superintendent *Schönberner* folgendes mitgeteilt: Die Jugend gleite leider vielfach auf die Abwege des Verderbens, namentlich dadurch, dafs die Kinder, schon frühzeitig auf eigenen Gelderwerb angewiesen, den Versuchungen des grofsstädtischen Lebens preisgegeben werden. Eine Umfrage unter den jugendlichen Gefangenen des Gefängnisses in Plötzensee (bei Berlin) hat ergeben, dafs von 100 Knaben 70 während der Schulzeit und zwar 20 seit dem 7.—9. Lebensjahre als Frühstücksträger, Zeitungsträger, Rollwagenbegleiter, Laufburschen, Kegeljungen u. s. w. beschäftigt wurden.

Wenn Kinder durch ihren Verdienst zum Unterhalt der Familie beitragen müssen, so werden die Eltern ihnen

gegenüber oft genug nicht die notwendige Autorität bewahren können. Das Kind fühlt sich den Eltern gleichberechtigt, wird selbständiger, als es gut ist, und will vielfach nach eigenem Belieben leben. Diese Frühreife zeigt sich in den verschiedensten Auswüchsen, von denen das oft hervortretende Auflehnen gegen die Autorität der bedauerlichste ist.

Am gröfsten sind natürlich die Gefahren nach der geschlechtlichen Seite hin. Betrachten wir zunächst die landwirtschaftlichen Arbeiten! Das mit dem Hüten des Viehes beschäftigte Kind sieht die Tiere die Begattung vollziehen; es ist allein auf dem Felde; jede Thätigkeit des Geistes und jede anstrengende körperliche Arbeit fehlt. So sind die günstigen Bedingungen zur Entstehung und Ausübung geschlechtlicher Verirrungen gegeben, denen das Kind denn auch in der Einsamkeit ungestört frönt. Zudem sind diese Hütekinder am Abend meistens in der Gesellschaft der Knechte und Mägde, haben nicht selten dieselben Schlafräume wie diese, hören Zoten, sehen unzüchtige Handlungen und werden zu diesen in schamlosester Weise angeleitet und gemifsbraucht. Wie oft mögen solche Kinder schon während der Schulzeit Verkehr mit dem andern Geschlechte getrieben haben! Diese sittlichen Gefahren sind es wohl auch gewesen, welche Veranlassung zu der Bestimmung gegeben haben, dafs schulpflichtige Mädchen zum Hüten gar nicht verwendet werden dürfen. (Verfügung der Regierung zu Gumbinnen.) In einzelnen Gegenden, z. B. in Norderdithmarschen, ist der Arbeitgeber verpflichtet, dem Hütekinde »in seinem Hause einen von den Schlafstätten des erwachsenen Gesindes abgesonderten Schlafraum anzuweisen, es nicht dem Gesinde gleichzustellen, sondern als zur engeren Familie gehörig anzusehen und zu behandeln, es darum unter seine väterliche Obhut zu nehmen und es sowohl in der Arbeitszeit als auch in den arbeitsfreien Stunden zu überwachen.« Würde überall solchen Verordnungen entsprechend verfahren, so würde es mit der Sittlichkeit der

Hütekinder besser als bisher bestellt sein; dann würde nicht das Urteil aus der Provinz Brandenburg gelten: Die kürzlich konfirmierten Hütemädchen geben sich zum gröfsten Teil rückhaltslos preis. (*Wittenberg* und *Hückstädt*, Die geschlechtlich-sittlichen Verhältnisse der evangelischen Landbewohner im Deutschen Reiche. Bd. I.)[1])

Ähnliche sittliche Gefahren bestehen, wenn sich schulpflichtige Knaben und Mädchen für die schulfreie Zeit des Tages bei einem Arbeitgeber vermieten, um bei anderen landwirtschaftlichen Arbeiten mitzuhelfen. Zumeist werden solche Kinder dann den Knechten und Mägden, mit denen sie in stetigem Verkehr sind, gleich geachtet und behandelt. »Sie kommen hier mit sittlich unzuverlässigen oder gar verdorbenen Leuten in Berührung, werden Zeugen von Gesprächen und Handlungen, die Kindern unter allen Umständen verborgen bleiben sollten. Man mufs nur einmal die Zweideutigkeiten und offenbaren Zoten belauscht haben, in denen sich die Leute bewegen, sobald beide Geschlechter — namentlich Hofgänger und Hofgängerinnen, Knechte und Mägde — zusammen arbeiten, mufs die unkeuschen Handgriffe und Balgereien gesehen haben, die hier als harmlose Scherze gelten, und man wird zugeben, dafs gerade in der gemeinsamen Beschäftigung der Kinder mit den Erwachsenen ein hervorragend schädliches Moment liegt.« (*Agahd*, Die ländliche Arbeiterjugend im Lichte der Sittlichkeit.)[2])

Die Fabrikarbeit hat in geschlechtlicher Beziehung dieselben Gefahren im Gefolge.

Weniger bedenklich ist die Hausindustrie; denn man kann wohl annehmen, dafs die Eltern die nötige Rücksicht auf die Kinder nehmen und gute Sitte wahren werden, selbst wenn fremde Personen im häuslichen Gewerbe beschäftigt werden.

Von den übrigen Nebenbeschäftigungen ist ein Teil

---

[1]) Leipzig, Werther, 1895.

[2]) Preufs. Lehrer-Zeitung Nr. 22, 1896.

ohne sittliche Bedenken, z. B. Kinderpflege und Aufwartung, Laufbursche. Mit anderen sind aber grofse Gefahren verbunden. Die Kinder, die mit Blumen, Streichhölzern und andern kleinen Dingen handeln, sehen und hören in den späten Abendstunden auf den Strafsen und in den Restaurants, namentlich in denen mit weiblicher Bedienung, Dinge, die ihnen besser verborgen blieben. Ältere schulpflichtige Mädchen werden verführt. Ähnlich liegen die Verhältnisse am Morgen, wenn Frühstück, Milch und Zeitungen ausgetragen werden; auch dann sieht die Grofsstadt Strafsenbilder, die der Sittlichkeit Hohn sprechen.

c) In Bezug auf die Schule. Natürlich ist es, dafs bei einer umfangreichen Nebenbeschäftigung der Kinder die Schule mit grofsen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Vernichtet wird nicht nur, was diese durch die Erziehung geschaffen hat, sondern es wird auch solchen Kindern durch die verschiedensten Umstände die Möglichkeit genommen, ihr Wissen und Können in möglichstem Mafse zu vermehren. Es ist in dieser Beziehung u. a. darauf hinzuweisen, dafs in einer Reihe von Fällen die Schulzeit der nebenbeschäftigten Kinder beschränkt ist, dafs der Unterricht vielfach versäumt wird, und dafs sich auch die Kinder, wenn es irgend thunlich ist, schon $^1/_2$—1 Jahr vor dem Ende der Schulpflicht dispensieren lassen. Wird ein diesbezügliches Gesuch nicht bewilligt, so fehlen diese Kinder häufig und bezahlen von ihrem gröfseren Verdienste die geringeren Strafen für die Schulversäumnis. Ferner haben die neueren physiologischen Arbeiten über Ermüdungserscheinungen nach körperlicher und geistiger Arbeit (*Mosso,* »Die Ermüdung«; *Burgerstein,* »Die Arbeitskurve einer Schulstunde«; *Kraepelin,* »Über geistige Arbeit« und »Zur Hygiene der Arbeit«; *Griesbach,* »Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule«) ergeben, dafs zwischen körperlicher und geistiger Ermüdung nahe Beziehungen bestehen. Anstrengende Muskelarbeit setzt die geistige Leistungsfähigkeit herab. Nach einem anstrengenden Marsche, einer

Turn-, Fecht- oder Ruderübung ist man wenig fähig zum Studieren. *Mosso* und *Kraepelin* finden die Erklärung dieser Thatsache im wesentlichen in den geistigen Ermüdungsstoffen und in der Schwächung des Nervensystems. »Die physischen Bedingungen des Denkens und des Gedächtnisses werden durch die das Blut vergiftenden Ermüdungsprodukte und den Verbrauch an nervöser Energie ungünstig beeinflufst.« *(Mosso.)* [1]) »Die Erklärung liegt einmal darin, dafs auch die Muskelarbeit nur durch die Bewegungsantriebe zu stande kommt, die vom Nervengewebe ausgehen. Bei körperlicher Thätigkeit wird also dieses letztere immer gleichzeitig mit ermüdet. Es ist jedoch auch möglich, dafs durch geistige und körperliche Thätigkeit in gleicher Weise giftige Zerfallstoffe gebildet werden, welche bei stärkerer Anhäufung im Körper nicht nur am Orte ihrer Entstehung, sondern vielleicht allgemein jene Herabsetzung der Arbeitsfähigkeit herbeiführen, die wir als Ermüdung bezeichnen.« *(Kraepelin.)* [2])

Die Hütekinder besuchen die Schule zumeist nur auf kurze Zeit am Tage oder auch nur an einzelnen Tagen der Woche. Dafs hier oft viel zu grofse Milde herrscht, zeigt eine Verfügung der Regierung zu Gumbinnen, in welcher es heifst: »Die Hütekinder müssen auch während der Hütezeit an einem ganzen oder an zwei halben Tagen in der Woche dem Schulunterrichte beiwohnen.« Welche Last für eine Landschule, wenn sich unter ihren Besuchern eine Zahl solcher Hütekinder befindet! Besser ist es dann doch noch, wenn die Hütekinder an jedem Tage wenigstens zwei Stunden — meistens am Morgen von 6—8 Uhr — zur Schule müssen. Es ist klar, dafs der Lehrer an Schularbeiten wenig von solchem Kinde zu erwarten hat. Kommt dasselbe aus den Schulstunden, so mufs es sogleich mit dem Vieh auf das Feld und kehrt erst mit Sonnenuntergang heim. Zeit für Schul-

---

[1]) A. a. O. S. 200.

[2]) Zur Hygiene der Arbeit, S. 11.

arbeiten bleibt ihm nicht; oft geht es wieder so zur Schule, wie es sie verlassen hat.

Aus dem östlichen Holstein wird berichtet, dafs sich dort jeder Bauer mindestens einen schulpflichtigen Dienstjungen hält. Es giebt sogar landwirtschaftliche Vereine, die einem Knaben, wenn er bereits drei Jahre bei demselben Bauer gedient hat, zur Konfirmation eine Uhr als Prämie geben. Daraus erhellt, dafs die Knaben schon vom 10. und 11. Jahre an dienen müssen. Diese Dienstjungen müssen nun des Morgens um 4 Uhr mit der Arbeit beginnen, die bis zur letzten Minute vor dem Schulanfang währt. Kommen sie aus der Schule, so wird die Arbeit fortgesetzt, und oft müssen diese Jungen noch am Abend, wenn das andere Dienstpersonal schon Feierabend hat, das Vieh füttern und andere Arbeiten verrichten. An ein Vorbereiten auf den Unterricht ist nicht zu denken; auch ist es klar, dafs Kinder, die von 4 Uhr morgens bis 9 und 10 Uhr abends arbeiten müssen, selbst dem besten Unterricht nicht mit Aufmerksamkeit folgen können, weil sie körperlich ermüdet sind und nicht ausgeschlafen haben.

Für die Schule gleicherweise schädlich ist es, wenn aus Rücksicht auf landwirtschaftliche Arbeiten für die gröfseren Schüler eine Unterbrechung des Unterrichts auf kürzere oder längere Dauer stattfindet.

Die Fabrikarbeit, die Hausindustrie und die übrigen gewerblichen Nebenbeschäftigungen weisen dieselben Nachteile auf. Da die von der Schule freigelassene Zeit durch die Nebenbeschäftigung besetzt ist, so haben die Kinder nicht Zeit genug, ihre häuslichen Schularbeiten ordentlich anzufertigen. Infolge der beschränkten Nachtruhe und der durch die Arbeit hervorgerufenen Abspannung sind die Schüler nicht im stande, dem Unterricht mit der nötigen Aufmerksamkeit zu folgen. Dazu kommt noch, dafs die Nebenbeschäftigung die Kinder mit einem fremden Gedankenkreise erfüllt, der häufige Ablenkung vom Schulunterricht bewirkt. In einzelnen Orten hat man versucht, durch die Statistik eine zahlenmäfsige Feststellung des

Einflusses der Nebenbeschäftigung auf die Schule zu gewinnen. Es ergab sich, dafs in Charlottenburg in 488 Fällen = 49,84 pCt. und in Stettin bei 55 pCt. ein nachteiliger Einflufs sich nicht gezeigt hat. Als die wesentlichsten Schäden erschienen Unregelmäfsigkeit und Unpünktlichkeit im Schulbesuch, mangelnde geistige Regsamkeit und unzureichender häuslicher Fleifs, von denen insbesondere die beiden letzten Mängel allein oder in Verbindung in 425 Fällen (Charlottenburg) zu Tage traten.

Natürlich werden die nebenbeschäftigten Kinder in ihren Fortschritten in der Regel hinter ihren Altersgenossen zurückbleiben. In Rixdorf standen über dem Durchschnittsalter der Klasse

in der II.	76	von	108	Nebenbeschäftigten,
„ „ III. u. IV.	113	„	252	„
„ „ V. u. VI.	50	„	135	„

Es waren also 48,18 pCt. der Nebenbeschäftigten nicht regelmäfsig versetzt.

d) In wirtschaftlicher Beziehung. An Arbeitskräften Erwachsener ist meistens kein Mangel; allerdings wollen und müssen diese auch so bezahlt werden, dafs sie und ihre Familie dabei existieren können. Gewährt der Arbeitgeber entsprechenden Lohn, dann finden sich auch für jede Arbeit Erwachsene in genügender Zahl. Es ist auch gar nicht zu verstehen, dafs in einer Zeit, wo über Arbeitslosigkeit geklagt wird, nun durch Verwendung von Kindern die Arbeitsgelegenheit für Erwachsene noch beschränkt wird.

Trotz dieser Erwägungen ist die Nebenbeschäftigung der Kinder doch in einzelnen Fällen zu billigen. Wenn Gefahr vorhanden ist, dafs durch elementare Ereignisse (Dürre, andauernden Regen, Frost) ein Notstand in der Landwirtschaft entstehen werde, so ist es wohl zu verstehen, wenn die Unterrichtszeit verkürzt wird, damit die gröfseren Kinder bei der Ernte u. s. w. helfen können. Dasselbe gilt auch für das Maikäfereinsammeln. Wenn aber die Kinder vom Schulunterricht befreit werden, ein-

zig und allein um den Arbeitgebern billige Arbeitskräfte zu verschaffen, so ist dies aufs schärfste zu verurteilen.

In wirtschaftlicher Beziehung ist es auch noch zu beachten, dafs manche Familien erst durch den Verdienst der Kinder in der Lage sind, sich selbst zu unterhalten. Würden sie diese Nebeneinnahmen nicht haben, so würden sie der öffentlichen Armenunterstützung anheimfallen. Wenn die Eltern letzteres auf diese Weise verhindern wollen und können, so ist die Nebenbeschäftigung der Kinder gewifs zu rechtfertigen, indessen immer nur unter der Voraussetzung, dafs die Kinder in keiner Beziehung Schaden erleiden.

10. Vorschläge zur Beseitigung der Mifsstände.

Um einen Einblick in den Umfang der gewerblichen Nebenbeschäftigung und der damit verbundenen Verhältnisse zu gewinnen, ist die Aufnahme einer Statistik an den verschiedensten Orten notwendig, namentlich an solchen, wo die Kinder in der Landwirtschaft, in der Hausindustrie, mit Fabrikarbeit oder anderen gewerblichen Nebenarbeiten beschäftigt werden, aber des Gegensatzes wegen auch an solchen, wo die Kinder von derartigen Arbeiten möglichst frei sind. Um einen Vergleich der verschiedenen Ergebnisse zu ermöglichen, mufs das Schema des Fragebogens ein einheitliches sein.

Die Aufnahme hat sich auf folgende Punkte zu erstrecken:

1. Schule und Klasse.
2. Schülerzahl.
3. Zahl der Nebenbeschäftigten.
4. Wieviele sind im gewerblichen Berufe des Vaters oder der Mutter zu Hause beschäftigt?
5. Wieviele sind aufser dem Hause bei fremden Personen beschäftigt?
6. Wieviele sind auf 2 fache Art gewerblich beschäftigt?
7. Wieviele Kinder aus derselben Familie sind beschäftigt?

8. Die am häufigsten vorkommenden Arten der Nebenbeschäftigung (für 4 und 5 gesondert) und die Zahl der in jeder Art beschäftigten Kinder.
9. Zu welcher Tagesstunde beginnt die Nebenbeschäftigung und wann hört sie auf?
10. Dauer der Nebenbeschäftigung in Stunden.
11. Durchschnittsalter aller Kinder der Klasse.
12. Alter der beschäftigten Kinder (einzeln).
13. Arbeitsleistungen der Kinder. (Länge des zurückgelegten Weges event. in Zeitdauer. Zahl der erstiegenen Treppen.)
14. Stand der Eltern.
15. Jährlicher Verdienst der Eltern.
16. Zahl der Kinder bezw. der zu unterhaltenden Personen.
17. Wieviele nebenbeschäftigte Kinder sind von Witwen und eheverlassenen Frauen?
18. Wieviele sind Ganzwaisen?
19. Für wieviele Nebenbeschäftigte wird seitens der Kommune ein Pflegegeld gezahlt?
20. Ist unter Berücksichtigung der Teurungsverhältnisse des Ortes und der Kinderzahl in der Familie der Verdienst der Eltern für ein bescheidenes Auskommen ausreichend? knapp ausreichend? nicht ausreichend?
21. Verdienst der Kinder pro Woche? pro Stunde?
22. Verwendung des Verdienstes.
23. Bei wievielen Kindern zeigten sich ungünstige Folgen (und welche?) der Nebenbeschäftigung?
    a) in gesundheitlicher Beziehung?
    b) in sittlicher Beziehung?
    c) in Bezug auf die Schule?
24. Vorschläge zur Beseitigung der Mifsstände.

Derartige Aufnahmen würden das Material liefern, aus dem sich dann erst die weiteren Mafsnahmen ergeben.

Zu letzteren übergehend, ist zunächst zu wiederholen, dafs ein bescheidenes Mafs einer Beschäftigung, unter hygienischen Verhältnissen ausgeführt, meistenteils als ein

Nutzen für die Kinder bezeichnet werden kann. Bei etwa der Hälfte der Nebenbeschäftigten konnte ja auch nach den Erhebungen kein nachteiliger Einflufs gefunden werden. Würde die Nebenbeschäftigung der Schulkinder ganz verboten oder sehr wesentlich beschränkt, so würde einer kinderreichen Familie mit geringem Verdienst der Eltern oft die Existenz unmöglich gemacht werden. So weit kann in dieser Angelegenheit das Streben nicht gehen; es ist vielmehr das Augenmerk auf die Beseitigung der gröfsten Mifsstände zu richten.

Diese Übelstände, die sich auf fast alle Arten der Nebenbeschäftigung beziehen, sind folgende:

1. Die Arbeit währt zu lange.
2. Die Arbeit beginnt des Morgens zu früh und dauert bis in die Nacht hinein.
3. Die Arbeit ist für Kinder zu schwer.
4. Die Arbeit birgt grofse Gefahren für die Sittlichkeit in sich.
5. Die gemeinschaftliche Arbeit von Kindern mit Halbwüchsigen und Erwachsenen schadet dem Charakter der Kinder.

Um diese Übelstände zu beseitigen, müssen alle Faktoren des öffentlichen Lebens nach Kräften mitwirken.

Zunächst ist auf gesetzgeberischem Wege vorzugehen. Ähnlich wie für die jugendlichen Arbeiter bestimmte Vorschriften über die zulässige Arbeitsdauer erlassen worden sind, so müfste auch dieser Schutz den nebenbeschäftigten Kindern gewährt werden, und zwar für jede Art der Thätigkeit. Es ist schon oben darauf hingewiesen, dafs die Zeit der Nebenbeschäftigung täglich im Höchstfalle 3—4 Stunden dauern dürfe. Einschliefslich der Schulstunden und der Zeit für die Anfertigung der häuslichen Schularbeiten kommt damit doch bei gröfseren Kindern eine tägliche Arbeitszeit von 8—9 Stunden heraus. — Gleichzeitig müfste auch bestimmt werden, dafs die Arbeiten nicht am Morgen vor Schulbeginn und am Abend nicht nach 8 Uhr betrieben werden dürften.

Wir fordern von unsern Kindern durch die Schule schon ein ausreichendes Arbeitsmafs und müssen ihnen darum auch die erforderliche Ruhe, namentlich in der Nacht, gewähren. Dies wird aber durch das Arbeiten am frühen Morgen und am späten Abend unmöglich gemacht. — Ferner könnten auch diejenigen Arbeiten verboten werden, welche für die kindlichen Kräfte zu schwer und für die Sittlichkeit gefährlich sind. — Dafs in dieser Weise auf dem Wege der Gesetzgebung vorgegangen werden kann, beweist der Umstand, dafs in betreff des von Kindern betriebenen Hausierhandels im Reichstage bei der Beratung der Gewerbeordnungsnovelle ein von den Vertretern verschiedener Parteien unterzeichneter Antrag *Lenzmann* angenommen ist, welcher lautet: »Kinder unter 14 Jahren dürfen nicht auf öffentlichen Wegen, Strafsen, Plätzen oder an öffentlichen Wegen oder ohne vorgängige Bestellung von Haus zu Haus feilbieten. Die Ortspolizeibehörde ist befugt, soweit in bestimmten Gegenden ein derartiges Feilbieten durch Kinder herkömmlich ist, für diese Gegenden und für bestimmte Zeitperioden, die in einem Kalenderjahr zusammen vier Wochen nicht überschreiten dürfen, die vorstehende Bestimmung aufser Kraft zu setzen.«

Den Polizeibehörden und anderen Aufsichtsorganen liegt es ob, auf die genaue Befolgung der erlassenen Gesetze zu achten event. selbständig, soweit ihre Macht reicht, Bestimmungen zur Beseitigung der Übelstände zu erlassen. Am eingehendsten mit dieser Angelegenheit beschäftigt sich die Bürgermeisterei Mainz in nachstehender »Polizei-Verordnung, die Verwendung schulpflichtiger Kinder zum Hausierhandel betreffend«: »§ 1. Kindern, welche das 14. Lebensjahr nicht vollendet haben und noch schulpflichtig sind, ist nicht gestattet, Backwaren, Blumen, Kurzwaren, Drucksachen oder andere Gegenstände in den Wirtshäusern, auf Strafsen, öffentlichen Plätzen, Promenaden oder auch in den Privathäusern zum Verkaufe oder um Geschenke dagegen zu

erhalten, umherzutragen. Ebenso dürfen schulpflichtige Kinder vor zurückgelegtem 14. Lebensjahre an gewerbsmäfsigen Gesangs- und Musik-Aufführungen, an öffentlichen Schaustellungen, theatralischen Vorstellungen und sonstigen Lustbarkeiten, ohne dafs ein höheres Interesse der Kunst und Wissenschaft dabei obwaltet, nicht thätigen Anteil nehmen. In letzterem Falle bedarf es einer besonderen Erlaubnis des Bürgermeisters. § 2. Mit Geldstrafe bis zu 30 M oder mit entsprechender Haftstrafe werden unter Berücksichtigung des § 55 des Reichs-Strafgesetzbuches bestraft: a) Eltern, Vormünder, Pfleger, welche dulden, dafs ihre Kinder oder Pflegebefohlenen dem § 1 entgegenhandeln; b) Inhaber oder Verwalter von Gast- und Schankwirtschaften, welche gestatten, dafs Kinder zu den in § 1 bezeichneten Zwecken die den Gästen geöffneten Lokalitäten betreten, bezw. welche diese Kinder nicht sofort entfernen; c) Unternehmer von gewerbsmäfsigen Gesangs- und Musikaufführungen, öffentlichen Schaustellungen, theatralischen Vorstellungen und sonstigen Lustbarkeiten, welche schulpflichtige Kinder vor zurückgelegtem 14. Lebensjahre bei ihren Veranstaltungen zuziehen und zur Mitwirkung benützen.« So anerkennenswert diese Verordnung auch ist, so ist doch nicht gut, dafs sich dieselbe nur auf »schulpflichtige« Kinder erstreckt; es bleiben dadurch die Kinder im vorschulpflichtigen Alter für die verbotenen Zwecke frei. Der Polizei-Präsident in Stettin hat eine ähnliche Verordnung erlassen, die sich aber auf alle Kinder unter 14 Jahren ohne Unterschied erstreckt. In Dresden-Neustadt und in Altenburg ist das Kegelaufsetzen Kindern unter 14 Jahren untersagt. In Spandau hat der Magistrat beschlossen, die gewerbliche Beschäftigung der Schulkinder durch Ortsstatut zu regeln. Zu beachten sind auch die Vorschläge in der schon mehrfach erwähnten Regierungs-Verfügung aus Potsdam: »Bei vorhandenem dringendem Bedürfnis ist auf die Einschränkung der gewerblichen Kinderarbeit durch Erlafs von Polizei-Verordnungen Bedacht zu neh-

men. Insbesondere aber wird es sich zur Abwehr der der Gesundheit und Sittlichkeit der Schulkinder drohenden Gefahren empfehlen, entweder ganz zu verbieten oder zu beschränken: Die Verwendung von schulpflichtigen Kindern zum Austragen von Backwaren in früher Morgenstunde, zum Kegelaufsetzen, zur Bedienung oder Aufwartung in Wirtshäusern, die Verabreichung geistiger Getränke an derartig beschäftigte Kinder, das Feilbieten und der Verkauf von Waren, sowie das gewerbsmäfsige Musikmachen und Darbieten von Schaustellungen auf öffentlichen Strafsen und Plätzen, Hausfluren, Treppen, Höfen, Schanklokalen, Konditoreien durch Schulkinder.«

Die Schulbehörden müssen die Dispensationen vom ferneren Schulbesuch möglichst erschweren; ebenso werden die wegen solcher Nebenbeschäftigung entstandenen Schulversäumnisse bei nicht entschuldbaren Gründen mit Strenge geahndet werden müssen. Deshalb ist die nachstehende Verfügung der Potsdamer Regierung durchaus zu billigen: »Den nebenbeschäftigten Kindern darf in keiner Form ein Nachlafs vom Schulbesuch gewährt werden. Bei unentschuldigter Schulversäumnis mufs mit Strenge gegen die Eltern und Erzieher eingeschritten werden.« Es wäre wohl auch die Einrichtung möglich, dafs für jedes schulpflichtige Kind, das aufserhalb des Hauses eine Nebenbeschäftigung zu Erwerbszwecken annehmen will, ein Erlaubnisschein von der Schulbehörde ausgegeben und die Arbeitsstelle jedesmal der Schule mitgeteilt wird. Es liefse sich dann seitens der Lehrer durch Nachfragen oft feststellen, ob eine zu lange oder eine ungeeignete Arbeit den Kindern zugemutet wird. Auch wäre wohl auf Antrag der Schule eine Kontrolle der Nebenbeschäftigung seitens der Polizei-Organe oder freiwilliger Kräfte in den Fällen auszuführen, wo die Angaben der Schüler der Wahrheit nicht zu entsprechen scheinen.

Die Lehrer werden diese Angelegenheit am besten fördern, wenn sie sorgfältige Aufnahme einer Statistik

besorgen und in den pädagogischen Zeitungen und Versammlungen die Ergebnisse der Erhebungen und die Vorschläge zur Abhilfe behandeln. Sie werden zuweilen auch in der Lage sein, durch Rücksprache mit den Eltern Übelstände abzustellen. Sollten Waisen oder Pflegekinder in übermäfsiger Weise nebenbeschäftigt werden, so läfst sich durch Benachrichtigung der zunächst interessierten Behörden (Waisenpflege, Vormundschaftsgericht, Armenpflege) oft Abhilfe schaffen. Insbesondere mufs der Lehrer sich nach Möglichkeit eine Kenntnis der häuslichen Verhältnisse seiner Schüler verschaffen, wenn er nicht solche bedauernswerten Kinder ungerecht behandeln will. Nachsicht und Milde mufs der Lehrer oft genug diesen Kindern gegenüber walten lassen. Sein mitfühlendes Herz läfst es nicht zu, immer nach dem Buchstaben des Gesetzes zu verfahren.

Durch Aufklärung der *Eltern* über die Schäden, denen ihre Kinder bei ungeeigneter Nebenbeschäftigung ausgesetzt sind, wird auch zu einer Besserung der Verhältnisse mitgewirkt werden können, ebenso durch Vorträge über diese Angelegenheit in den Kreisen der *Arbeitgeber* und *Arbeitnehmer*. Nicht immer haben Eltern und Dienstherren das rechte Verständnis für das, was dem Kinde zum Wohle gereicht. Eine Aufklärung am rechten Orte und in rechter Weise kann wohl eine Besserung erzielen.

So lange aber die sozialen Verhältnisse vieler Eltern nicht gebessert sind, wird sich auch die Nebenbeschäftigung der Schulkinder nicht aus der Welt schaffen lassen. Es ist daher Aufgabe aller *besser situierten Kreise* der Gesellschaft, für die Hebung der wirtschaftlichen Lage der untersten Erwerbskreise Sorge zu tragen.

Wünschenswert ist es auch, dafs die *Wohlthätigkeits-Vereine* sich der Sache annehmen, die Übelstände aufdecken, weniger schädigende Arbeiten für Kinder aufsuchen und in Fällen unverschuldeter Not auch bare Unterstützung gewähren.

Litteratur: Außer den im Text mitgeteilten Werken sind benutzt (namentlich für die Ergebnisse der Statistik): Amtlicher Bericht aus Charlottenburg; Preußische Lehrer-Zeitung; Pädagogische Zeitung; Soziale Praxis, Blätter für Sozialpolitik; Centralblatt für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Die Phantasie

in ihrem Verhältnis

zu den

höheren Geistesthätigkeiten.

Von

O. Foltz.

Pädagogisches Magazin. Heft 89.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

I. Einleitung.

»Der erziehende Unterricht«, sagt *Herbart*, »bedient sich zur Erweckung geistiger Thätigkeit (d. h. des unmittelbaren Interesse) einiger Gegenstände leichter und sicherer, anderer mit mehr Mühe, die unter Umständen vergeblich sein kann.« »Die Realien — Naturgeschichte, Geographie, Geschichte — haben einen unstreitigen Vorzug: den der leichtesten Anknüpfung. Ihnen können wenigstens teilweise die frei steigenden Vorstellungen entgegenkommen. Pflanzensammeln, Bilderbücher, Landkarten thun bei gehörigem Gebrauche das Ihrige. Für die Geschichte nützt man die Neigung der Jugend, sich erzählen zu lassen.« [1])

Unter den Realien ist wieder die Geschichte besonders geeignet zur Erweckung geistiger Thätigkeit, weil sie die Interessen der Teilnahme sowohl, wie die der Erkenntnis auf sich zu lenken weifs. »Das Studium der Geschichte interessiert erstlich empirisch, durch blofse Mannigfaltigkeit und Abwechselung. Pragmatische Geschichtsforschung interessiert zweitens spekulativ durch Nachweisung des Notwendigen im Zusammenhange der Begebenheiten. Dichtern und Künstlern ist drittens die Geschichte eine Fundgrube ästhetischer Verhältnisse; eben diese nutzt jeder tüchtige Geschichtsschreiber zur anziehenden Darstellung. Aber das Anziehende liegt viertens noch mehr in der Sympathie mit Leiden und Freuden der historischen Personen. Auch dieses wird fünftens noch überboten durch das gesellschaftliche Interesse, welches die Schicksale ganzer Nationen und Staaten einflöfsen. Und endlich sechstens

---

[1]) *Herbart*, Umrifs päd. Vorl., § 104, § 101.

hat wohl noch nie ein tüchtiger Geschichtskenner gelebt, der nicht vielfach aus dem irdischen Gedränge nach Oben geblickt hätte, getrieben von der Sehnsucht nach Trost und Hoffnung.«[1])

Hiernach sollte man glauben, die Geschichte trage, wenn irgend ein Unterrichtsstoff, die Kraft in sich selbst, die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln; sie bedürfe in dieser Beziehung weit weniger einer Unterstützung durch andere Fächer, als etwa die Geographie, die Naturkunde, die Mathematik u. s. w. In der neueren Zeit ist jedoch die Ansicht laut geworden, man müsse die Geschichte an die Poesie anlehnen, damit sie wahrhaft fruchtbar werde und ein lebendiges Interesse erzeuge. Zu den Vertretern dieser Meinung gehören u. a. auch die Verfasser der bekannten »Schuljahre«. Sie sagen (5. Schuljahr, S. 52): »Den Ausgangspunkt für die einzelnen Geschichtsabschnitte bildet ein bezügliches Gedicht historischen oder sagenhaften Inhaltes. Hierdurch wird zunächst das Interesse in glücklicher und nachhaltiger Weise erweckt. Ferner bringen die Gedichte historischen Inhaltes eine Reihe von Thatsachen, die eine reiche Perspektive auch nach den Seiten hin, welche im Gedichte nicht berührt worden sind, eröffnen. Das Interesse wird in dieser Weise fortgeleitet; das Bedürfnis, das Fehlende zu ergänzen, ist so stark, die Erwartung für das Neue so kräftig, dafs der Erfolg des Unterrichts damit sicher gestellt ist. . . . Mit dem Gedichte also heben wir an, aus dem Gedichte werden die historischen Thatsachen entwickelt und festgestellt.«

Da Prof. *Rein* und seine Mitarbeiter sich ausdrücklich auf *Ziller* als ihren Gewährsmann berufen, so müssen wir uns an diesen halten, wenn wir über die wissenschaftliche Begründung der hier vorgeschlagenen methodischen Neuerung Aufschlufs gewinnen wollen. Was also veranlafste *Ziller*, poetische Lesestücke als Ausgangspunkt für die einzelnen Geschichtsabschnitte zu empfehlen? Die

---

[1]) *Herbart*, Encyklopädie der Philosophie, § 84.

[redacted]

Allgemeine Pädagogik (3. Aufl.) läfst deutlich erkennen, dafs seine Ansicht von dem Wesen und der Bedeutung der Phantasie dabei mafsgebend gewesen ist. Die Hauptsätze lauten:

1. Aus der Phantasie gehen alle höheren Geistesthätigkeiten hervor; sie ist deshalb gar sehr zu pflegen (S. 189). Erst wenn der Geist an beliebigen neuen Kombinationen reich geworden ist, erwacht in ihnen durch eine nach Mafsgabe des Begrifflichen beschränkende Auswahl die Phantasie, woraus dann die höheren Geistesthätigkeiten der Intelligenz, des feineren Gefühls, des Interesses und des Willens in dem betreffenden Gebiete hervorgehen (S. 304). Der Zögling mufs sich mit Hilfe seiner Phantasie auch in Lagen lebhaft hineinversetzen können, die von der seinigen räumlich und zeitlich, aber darum nicht dem Gedankeninhalte nach, weit getrennt sind (S. 191).

2. Poetisches regt Einbildungskraft und Phantasie mehr an, als die Begriffswelt der Prosa (S. 189).

3. Weil Poetisches jeder Art so anregend auf das geistige Leben wirkt, darum sind alle Hauptreihen der Gesinnungsstoffe mit poetischen Stoffen zu beginnen (S. 189).

4. Sagenhaftes, Volkstümliches, Poetisches, das zu dem einzelnen wahrhaft Geschichtlichen in Beziehung steht, ist dem letzteren immer voranzustellen, wiederum nach Analogie dazu, dafs das höhere Geistesleben im Volksbewufstsein mit der Poesie begonnen hat (S. 191).

Halten die psychologischen Begriffe, die dem *Ziller*schen Gedankengange zu Grunde liegen, einer ernstlichen Prüfung stand? — Was ist Phantasie? Ist Phantasie und Einbildungskraft dasselbe? Inwiefern gehen aus der Phantasie alle höheren Geistesthätigkeiten hervor? Indem wir diese Fragen aufwerfen, empfinden wir das lebhafteste Bedauern darüber, dafs *Ziller* seine Absicht, eine pädagogische Psychologie zu schreiben, nicht hat ausführen können. *Zillers* Psychologie würde uns das Verständnis der *Ziller*schen Pädagogik wesentlich erleichtern; da wir jene nicht besitzen, bleibt uns nichts anderes übrig, als

uns der Thatsache zu erinnern, dafs *Ziller* einer der getreuesten und unbedingtesten Anhänger der *Herbart*schen Philosophie war und bis zu seinem Tode geblieben ist.

II. Begriff der Phantasie.

Eine eigentliche Definition des Begriffs »Phantasie« suchen wir bei *Herbart* vergebens, ebenso bei *Volkmann*. Mit der Begriffserklärung aber, die *Drbal* uns darbietet, würde *Ziller* schwerlich zufrieden gewesen sein. *Drbal* sagt: »Es giebt neben der veränderten (treuen) auch eine veränderte (untreue) Reproduktion der Vorstellungen, welche man gemeinhin die einbildende oder phantasierende Reproduktion (auch Einbildungskraft oder Phantasie) zu nennen pflegt.« [1]) Eine Reproduktion, die nur durch ihre Untreue gekennzeichnet ist, bekundet Gedächtnisschwäche, nicht Phantasie. Niemand schreibt einem Maler deshalb Phantasie zu, weil er sich auf die Treue seiner Reproduktion nicht verlassen kann und darum aufser stande ist, aus der Erinnerung ein vollkommen ähnliches Bild der zu porträtierenden Person zu entwerfen. Gewifs, die Phantasie bringt Bewufstseinsinhalte zusammen, die nicht zugleich entstanden sind, zwischen denen also auch eine ursprüngliche Verbindung nicht stattfinden konnte; sie lockert zugleich das Band, das zwischen dem einen psychischen Vorgang und anderen gleichzeitigen Bewufstseinszuständen sich knüpfte, und insofern mufs allerdings die Möglichkeit einer veränderten Reproduktion als eine Voraussetzung der Phantasiethätigkeit betrachtet werden. Man hat aber das Wesen der Phantasie noch nicht erklärt, wenn man eine Bedingung ihrer Bethätigung namhaft macht.

Den Punkt, worauf alles ankommt, deutet *Volkmann* an, indem er sagt: »Die charakteristische Eigenschaft der Einbildung ist Neuheit; neu wird aber ein Ganzes durch Weglassung aller, durch Hinzufügung neuer Teile, oder

---

[1]) *Drbal*, Lehrbuch der Psychologie. 5. Aufl. S. 109.

[redacted]

durch Verbindung von beidem.«[1]) Die Phantasie ist schöpferisch oder bildnerisch; sie vermag zwar keine neuen einfachen Vorstellungen hervorzubringen, einen neuen Ton, eine neue Farbe oder Tastempfindung u. dgl., aber sie vereinigt gegebene Bewufstseinsinhalte zu einem neuen Ganzen, das früher nicht da war.

Lenau steht (im Geiste) am Niagarafall. Ein Gewitter ist heraufgezogen. Blitze zucken, Donner rollen; der Sturm heult, das Wasser rauscht. Bald hier, bald dort sinkt eine Rieseneiche zerschmettert nieder. Unter dem Eindruck dessen, was er sieht und hört, erwacht im Dichter die Erinnerung an frühere Erlebnisse, an einen Mann, der in überschäumendem Zorne tobt, wütet, die Peitsche schwingt. Die Erinnerungen verknüpfen sich mit den augenblicklichen Wahrnehmungen, und durch diese Verknüpfung entsteht ein neues Ganzes, entsteht die Personifikation:

Mächtig zürnt der Himmel im Gewitter,
Schmettert manche Rieseneich' in Splitter,
Übertönt des Niagara Stimme;
Und mit seiner Blitze Flammenruten,
Peitscht er schneller die beschäumten Fluten,
Dafs sie stürzen mit empörtem Grimme.

Niemand wird in Abrede stellen, dafs die Phantasie *Lenaus* diese Personifikation geschaffen hat, dafs diese ein Ganzes darstellt, das als solches neu ist, während die Elemente, aus denen es besteht, auf das Prädikat »neu« keinerlei Anspruch erheben können. Hätte jeder von uns die Personifikation ebenso gut erfinden können, wie *Lenau?* Wir betrachten das vorläufig als eine offene Frage und bemerken nur noch, dafs die Personifikation, die aus *Lenaus* Phantasie hervorging, in innigster Harmonie steht mit dem Inhalt des Gedichts »Die drei Indianer«. Es offenbart sich darin die Weisheit des schaffenden Künstlers.

Dieselbe Weisheit bewundern wir in den beiden ersten Strophen des Gedichts »Das Grab im Busento«. Es ist Nacht. Leise rauschend, hin und wieder Wirbel bildend,

---

[1]) *Volkmann,* Lehrbuch der Psychologie. I. S. 483.

fließt der Busento dahin. Nebelstreifen erheben sich und begleiten den Lauf des Flusses. Mehr würde der gewöhnliche Sterbliche nicht sehen und hören; die Phantasie *Platens* jedoch gestaltet aus den wallenden Nebelstreifen Schatten tapferer Goten, die aus ihren Gräbern sich erheben, um den König Alarich zu beweinen. In dem Murmeln der Wellen hört er die dumpfen Trauerlieder, durch welche die Schatten ihrem Schmerz darüber Ausdruck geben, daß sie ihren geliebten König allzufrüh und fern der Heimat hier begraben mußten. Die Schatten und ihre Lieder sind ein Werk der Phantasie, das wird wiederum jedermann zugeben. Die einzelnen Bewußtseinsinhalte (Vorstellungen und Gefühle), die durch die Phantasie des Dichters zu einem neuen Ganzen vereinigt wurden, sind uns allen bekannt, und insofern wären wir alle in der Lage gewesen, das zu thun, was *Platen* gethan hat; das Ei des Columbus!

Pharao träumte, wie er stände am Nil und sähe aus dem Wasser aufsteigen sieben schöne, fette Kühe. Darnach sah er andere sieben Kühe aufsteigen, die waren häßlich und mager. Diese gingen auch auf die Weide und verschlangen die schönen, fetten Kühe. — Den Traum Pharaos dürfen wir, ohne Widerspruch befürchten zu müssen, ebenfalls der Phantasiethätigkeit zuschreiben. Den Nil, häßliche und schöne Kühe, die auf der Weide grasen, hat Pharao oft genug gesehen, auch beobachtet, wie ein Tier ein anderes fraß. Daß aber Kühe aus dem Nil aufsteigen, daß eine Kuh die andere verschlingt, ist etwas Neues, und dieses Neue gehört gleich den Schatten der Goten in den Umkreis dessen, was sich nie und nirgends hat begeben. Von der Weisheit Pharaos zu reden, dazu liegt kein Grund vor; er wollte nicht dichten, hat nicht gewählt zwischen verschiedenen Bildern, die sich ihm darboten, sondern er dichtete träumend, weil er nicht anders konnte, und der Inhalt seiner Dichtung wurde nicht durch Zweckgedanken und Ideale, nein, nur durch den unwillkürlichen Verlauf der Reproduktionen bestimmt.

[redacted]

G. Kinkel erzählt in dem Gedichte »Der Kobold von Walportzheim« eine ergötzliche Geschichte von zwei Bauern, die aus dem Wirtshause des Ahrdorfes »Walportzheim« zurückkehren. Sie fürchten beide den neckenden Kobold, der dem Volksglauben nach auf ihrem Heimwege sich einstellen werde, und suchen ein jeder, um die eigene Furcht zu bewältigen, den andern so viel als möglich zu ermutigen. Aber je mehr sie sich darin abmühen, desto höher steigt ihre Furcht, bis sie endlich den Quälgeist leibhaftig zu sehen glauben, fortrennen und einen tüchtigen Fall thun, der eine auf einen Fels, der andere ins Wasser. Bald finden sie indes wieder ihre Bahn:

Und wunderbar — wie der ans Land,
Der auf den Weg gekommen,
Da war der Kobold durchgebrannt
Und ist nicht wiederkommen.
Sie schritten beide mit Gebrumm
Ganz nüchtern fort und sah'n nicht um
Nach dem verfluchten Kobold.[1])

So können Furcht und Aberglaube selbst ein Bäuerlein zum Dichter machen, der, dem Träumenden gleich, Gestalten bildet, die er mit den Augen des Leibes niemals erschaute. Die Phantasiegestalt, die den beiden Bauern erschien, nennt die Psychologie eine Illusion.

Fassen wir jetzt die Züge zusammen, die allen von uns geschilderten Bethätigungsformen der Phantasie zukommen, so ergiebt sich die Erklärung: Die Phantasie ist die Fähigkeit der Seele, neue Kombinationen von gegebenen Bewufstseinsinhalten zu erfinden. Die Kombinationen der Phantasie bilden stets ein Ganzes und erscheinen durchaus nicht als eine blofse Anhäufung blind zusammengewürfelter Teile. Das neue Ganze kann uns entgegentreten als eine sprachliche Bezeichnung, ein Märchen, ein Gedicht, eine Melodie, ein Gemälde, ein Standbild, ein Gebäude, eine Maschine, ein Werkzeug, eine Gartenanlage, eine Wohnungseinrichtung, ein Tapeten-

---

[1]) *Barthel*, Nationallitteratur der Neuzeit. 7. Aufl. S. 295

muster u. s. f., oder auch als ein mathematischer, philosophischer, physikalischer und biologischer Satz.

Die Phantasie erfindet neue Kombinationen, d. h. diese werden der Seele nicht gegeben, aufgenötigt, weder durch sinnliche Wahrnehmung, noch durch die Sprache, sondern sie schafft sie aus sich heraus. Die Phantasiegebilde sind nicht Kopien, wie unsere Vorstellungen von den Dingen, die wir mit den Sinnen erfassen, oder von denen man uns erzählt, sondern Originale. Ich finde auf meinen botanischen Streifzügen eine Pflanze, die ich bisher nicht kannte; ich betrachte sie genau, präge ihr Bild meiner Seele ein und bin nun im Besitz einer neuen Vorstellung. Warum fällt es keinem Menschen ein, diese neue Vorstellung ein Phantasieprodukt zu nennen? Weil ich das neue Vorstellungsbild nicht in freier Erfindung entworfen, vielmehr der Natur gewissermafsen nachgezeichnet habe. *Goethe* trug, wie er uns erzählt, bei seinem ersten Besuche in *Schillers* Hause dem späteren Freunde die Metamorphose der Pflanzen lebhaft vor und liefs mit manchen charakteristischen Federstrichen eine symbolische Pflanze vor dessen Augen entstehen. Die *Goethe*sche Vorstellung dieser symbolischen Pflanze war ein Original, hervorgegangen aus *Goethes* Phantasie; als *Schiller* dieselbe Vorstellung sich aneignete, verhielt er sich lediglich kopierend. *Goethe* hatte das Bild der symbolischen Pflanze erfunden, aus sich heraus gestaltet; *Schiller* nahm das schon geschaffene Bild nur in sich auf. Der Unterschied springt in die Augen.

Viele neue Vorstellungen werden uns durch die Sprache übermittelt, und es ist durchaus nicht notwendig, dafs dabei unsere Phantasie in Thätigkeit tritt, obgleich es in manchen Fällen wirklich und mit grofsem Erfolge geschieht. Wenn das Kind z. B. im darstellenden Unterrichte sich aus früher erworbenen Vorstellungselementen ein Bild zusammensetzt von Tieren, Pflanzen, Gebäuden, Landschaften, Ereignissen und Handlungen, so gleicht es nicht dem Meister, der ein Originalgemälde erschafft, sondern dem

Lehrling, der jeden Pinselstrich nach der Anweisung des Meisters ausführt. Die Phantasie des Kindes kann sich im darstellenden Unterricht sehr wohl bethätigen, und wir erkennen die Spuren ihrer Wirksamkeit überall da, wo der Schüler das Bild, das ihm durch den Unterricht aufgenötigt oder vorgezeichnet wird, selbstthätig ausmalt, es mit Zügen bereichert, die er aus freier Erfindung dem Gegebenen hinzufügt. Wir werden uns von Herzen darüber freuen, wenn das geschieht, aber wir dürfen nicht bei allen normal beanlagten Kindern mit Sicherheit darauf rechnen.

Jede neue Metapher, jedes neue Gleichnis und Rätsel ist ein Werk der schaffenden Phantasie; sind aber Metapher, Gleichnis und Rätsel einmal da, so reichen Verstand und ästhetisches Gefühl aus, um sie zu verstehen und zum Bewufstsein ihrer Schönheit vorzudringen, Phantasie ist dazu nicht erforderlich. Zwar ist die Metapher in dem Augenblicke, wo sie mir zum erstenmale begegnet, für mich nur, aber ich finde nur und erfinde sie nicht, ich denke nur nach, was andere mir vorgedacht und in Worte gekleidet haben, und meine nachschaffende Thätigkeit ist gebunden an das Wort des anderen. Man kennt die *Schiller*schen Verse:

Wiederholen kann zwar der Verstand, was da schon gewesen,
Was die Natur gebaut, bauet er wählend ihr nach.
Über Natur hinaus baut die Vernunft, doch nur in das Leere.
Du nur, Genius, mehrst in der Natur die Natur.

Der Genius ist die verkörperte Phantasie; nur hat *Schiller* vielleicht übersehen, dafs es neben der künstlerischen unter andern auch eine philosophische Phantasie giebt.

Weil Kinder sich gerne Märchen erzählen lassen, und die Märchen unzweifelhaft Phantasieprodukte sind, so ist man vielfach zu der Annahme geneigt, jene Vorliebe der Kinder sei ein Zeugnis ihrer lebhaften Phantasie. Beides steht jedoch in keinem notwendigen Zusammenhange. Gläubig nimmt das 6jährige Mädchen die Erzählung hin von dem bösen Wolfe, der sich in fliefsendem Deutsch

mit Rotkäppchen unterhält, es verschlingt und später doch wieder lebendig seinem aufgeschlitzten Bauche entrinnen läſst; es nimmt sie hin, nicht etwa, weil es eine besonders lebhafte Phantasie besitzt (das ist durchaus nicht erforderlich), sondern weil es noch nicht geübt ist in der Unterscheidung des Wirklichen von der bloſsen Vorstellung und Einbildung.[1]) Der sprechende Wolf ist keine Erfindung des Kindes, darum würde man ihn mit Unrecht ein Geschöpf seiner Einbildungskraft nennen.

In dem selbstthätigen Erfinden neuer Kombinationen besteht ganz allein das Charakteristische der Phantasiethätigkeit. Das war wohl auch *Herbarts* Meinung, der da sagt: »Das Dichten, im weitesten Sinne, ist das Wesentliche bei allem Erfinden. Zum Selbstdenken in den Wissenschaften gehört ebenso viel Phantasie, als zu poetischen Erzeugnissen; und es ist sehr zweifelhaft, ob *Newton* oder *Shakespeare* mehr Phantasie besessen habe.« (Lehrbuch zur Psychologie, § 92.) Die Phantasie hat *Newton* zum Erfinder gemacht, hat ihn neue Wahrheiten finden lassen, die der Menschheit bis dahin unbekannt waren. An etwas absolut Neues, noch nie Dagewesenes braucht man übrigens bei den Erzeugnissen der Phantasie nicht gleich zu denken. Die beiden Bauern aus dem Ahrthale waren gewiſs nicht die ersten, die von der Existenz und dem Wirken des Kobolds sich überzeugten. Indem sie kraft ihrer Phantasie die Gestalt eines harmlosen Wanderers zum Kobold umschufen, vollzogen sie einen Erfindungsprozeſs, den andere vor ihnen auch schon vollzogen hatten. Schieſspulver, Porzellan und Buchdruckerkunst sind nicht einmal, sondern wiederholt erfunden worden, haben also mehr als einem Menschen Gelegenheit geboten, schöpferische Phantasie zu bethätigen. Bei philosophischen und naturwissenschaftlichen Lehren findet etwas Ähnliches statt. Man kann, einen philosophischen Gedankengang selbständig

[1]) Wie das Kind allmählich zu dieser Unterscheidung kommt, darüber findet man interessante Mitteilungen in der Psychologischen Pädagogik von *Strümpell*, S 326 ff.

[redacted]

verfolgend, zu Ergebnissen gelangen, von denen man nie etwas gelesen und gehört; hinterher zeigt sich's, dafs die neuen Untersuchungsresultate anderen längst bekannt gewesen sind.

Wir kommen noch einmal mit wenigen Worten auf das Verhältnis der Phantasie zum darstellenden Unterrichte zurück. *Dörpfeld* sagt von der Aneignung solcher Unterrichtsstoffe, die es nicht zulassen, dafs man die Objekte der sinnlichen Wahrnehmung darbietet, sie müsse seitens der Schüler phantasiemäfsig geschehen; und auch *Ziller* spricht davon, der Zögling müsse sich mit Hilfe seiner Phantasie in Lagen versetzen können, die von der seinigen räumlich und zeitlich weit getrennt sind. Nach unserer Meinung nimmt man dem Begriff der Phantasie alle Bestimmtheit und damit allen Wert, wenn man ihn ohne weiteres auf die Thätigkeit anwendet, welche die Schüler im darstellenden Unterricht zu leisten haben. Freilich, der Unterricht hat, abgesehen von Abbildungen, Modellen u. s. f., die er benutzt, nur Worte mitzuteilen, der Zögling mufs die Vorstellungen zu den Worten aus seinem Innern hergeben. Der Lehrer veranlafst jedoch die Reproduktion der Vorstellungen, er bestimmt die Reihenfolge, in welcher sie ins Bewufstsein eintreten, er leitet ihre Zusammenfassung zu einem Ganzen. Der Schüler ist also wohl selbst thätig (ebenso wie der zeichnende Malerlehrling und der aufmerksame Betrachter einer Pflanze), allein seine Thätigkeit ist in dem Mafse abhängig von den Weisungen des Lehrers, dafs der Gedanke, das neue Vorstellungsbild sei eine Phantasieschöpfung, ein Erfolg freier Erfindung, gar nicht in ihm aufkommt. Und das ist kein Wunder, weil er wirklich nicht als Erfinder sich erwiesen hat. Das Gelingen des darstellenden Unterrichts hängt von dem Geschick des Lehrers und dem Erfahrungskreise des Schülers, nicht von dessen Phantasie ab. Wenn die Geistesthätigkeit des Durchschnittsschülers, das dem darstellenden Unterricht zu folgen vermag, Phantasiethätigkeit heifsen soll, so wäre es besser, das Wort »Phantasie« in

wissenschaftlichen Untersuchungen nicht mehr zu gebrauchen; denn welche pädagogischen oder psychologischen Folgerungen soll man einem Begriffe abgewinnen, der die schöpferische Thätigkeit eines Goethe und Beethoven mit den Leistungen des Durchschnittsschülers auf eine Stufe stellt, höchstens einen Gradunterschied zwischen ihnen gelten läfst? — Und doch ist der Begriff der Phantasie in der Auffassung, die wir vertreten, durch keinen anderen psychologischen Begriff zu ersetzen. Der Begriff der Apperzeption z. B. hat einen viel weiteren Umfang; er umfafst die gesamte sinnliche Wahrnehmung, das Denken und die Phantasie. Der Begriff der Phantasie bezieht sich auf eine ganz bestimmte Klasse von Bewufstseinsvorgängen, deren Eigenart gar nicht getroffen wird, wenn man sie Apperzeptionsprozesse nennt.

III. Phantasie und Einbildungskraft.

Der schaffende Künstler (*Lenau, Platen*), der träumende und in Illusionen befangene Mensch: sie alle erfinden neue Kombinationen gegebener Bewufstseinsinhalte, bethätigen ihre Phantasie. Und doch, welch ein Unterschied! Das eine Mal steht die Phantasie im Banne des unbeherrschten psychischen Mechanismus, ist der Phantasierende eine wehrlose Beute der Vorstellungen, die ihn überfallen und nach ihrem Gutdünken mit ihm schalten und walten; das andere Mal folgt die Phantasie den Weisungen, die von ästhetischen (und logischen) Ideen ausgehen. Darauf gründet sich die Unterscheidung zwischen passiver und aktiver Phantasie; jene nennt man auch Einbildungskraft, diese Phantasie im engeren Sinne.

In den Phantasieen und Spielen der Kinder, in Träumen, Illusionen und Hallucinationen treibt die Einbildungskraft ihr Wesen.

»Im Traume sind wir«, wie *Volkmann* treffend sagt, »alle ausgezeichnete dramatische Dichter, ja eigentlich Dichter, Schauspieler, Publikum und Schauplatz in Einem; *Schubert* hat dies den versteckten Poeten in uns genannt.«

Dieser Poet wird weder durch Gesetze der Logik, noch durch ästhetische Vorschriften beeinflufst; zügellos und regellos erschafft er Schönes und Häfsliches, Mögliches und Unmögliches, selbst das Gräfsliche, Verzerrte und Abscheuliche schliefst er nicht immer von seinen Darstellungen aus.

Den Träumen gleichen in dieser Beziehung die Illusionen und Hallucinationen. Neben der freundlichen Gestalt des getreuen Eckart steht der hinkende Teufel mit dem Pferdehufe; zu den Grazien gesellt sich die Meduse, ihre Schlangenhaare schüttelnd; in jener Schlucht lauert der feuerspeiende Drache auf sein Opfer; aus diesem See taucht die liebliche Nixe hervor, die den Schiffer zu sich herabwinkt. *Pascal* erblickte bei sonst hellem Urteil neben seinem Sitze einen tiefen, klaffenden, mit Feuer gefüllten Abgrund; *Johanna d'Arc* sah die Jungfrau Maria und vernahm ihre süfse Stimme.

Den gewinnendsten Eindruck macht die Einbildungskraft in der Form, wie sie uns in den Phantasieen und Spielen der Kinder entgegentritt. Bekannt ist das Wort *Goethes:* »Kinder wissen beim Spielen aus allem alles zu machen: ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen zur Puppe, und jeder Winkel zur Hütte.« Eine aufmerksame Beobachtung spielender Kinder läfst uns jedoch nicht im Zweifel darüber, dafs nicht alle Kinder so erfinderisch sind, nicht jedes aus allem alles zu machen weifs. Es giebt auch Kinder, die nur spielen, was sie andere spielen sehen, die also in ihren Spielen blofs nachahmend, nicht schöpferisch sich verhalten. Äufserungen lebhafter Einbildungskraft, wie sie uns z. B. von *Goethe* und *Elisabeth Kulmann* berichtet werden, sind auch nur als Ausnahmen zu betrachten, und man würde sich einer bedenklichen Täuschung hingeben, wenn man Gleiches oder Ähnliches von allen Kindern erwarten wollte. *E. Kulmann* war eines Tages erstaunt über das Verschwinden von Wasser im Boden und sagte: »Die Erde war durstig, jetzt hat sie getrunken!« Sie

glaubte, der Mond spiele mit ihr Versteckens, sitze einmal auf der Scheune, plaudere dann mit den Birken des Nachbars, bade sich im Teiche und sei ihr bester Freund, da er ihr und ihrer Mutter oft einige Kopeken für Licht erspare. Die Blumen dachte sie als beseelt. Einst bat sie den Hausherrn, in dessen Garten sie safs, leise zu gehen, weil die Blumen schliefen.

Goethes Mutter erzählt: »Kein Mensch war so eifrig auf die Stunde des Erzählens mit den Kindern, wie ich. Da safs ich, und da verschlang er mich bald mit seinen grofsen, schwarzen Augen; und wenn das Schicksal irgend eines Lieblings nicht recht nach seinem Sinne ging, da sah ich, wie die Zornader an seiner Stirn schwoll, und wie er die Thränen verbifs. Manchmal griff er ein und sagte, noch ehe ich meine Wendung genommen hatte: Nicht wahr, Mutter, die Prinzessin heiratet nicht den verdammten Schneider, wenn er auch den Riesen totschlägt? Wenn ich nun Halt machte und die Katastrophe auf den nächsten Abend verschob, so konnte ich sicher sein, dafs er bis dahin alles zurecht gerückt hatte, und so ward mir denn meine Einbildungskraft, wo sie nicht mehr zureichte, häufig durch die seine ersetzt. Wenn ich dann am nächsten Abende die Schicksalsfäden nach seiner Angabe weiter lenkte und sagte: Du hast's geraten! So ist's gekommen! da war er Feuer und Flamme, und man konnte sein Herzchen unter der Halskrause schlagen sehen. Der Grofsmutter, deren Liebling er war, vertraute er nun allemal seine Ansichten, wie es mit der Erzählung wohl noch werde, und von dieser erfuhr ich, wie ich seinen Wünschen gemäfs weiter im Texte kommen solle, und so war ein geheimes diplomatisches Treiben zwischen uns, das keiner an den andern verriet.« Welch ein reizendes Bild von Mutter und Sohn! sagt der englische Biograph Goethes. Welch ein unverkennbarer Hinweis auf die Bestimmung des Knaben! fügen wir hinzu.

Zu der Einbildungskraft, die im Banne des unbeherrschten psychischen Mechanismus steht, verhält sich

die Phantasie, wie die Frucht zur Blüte, oder wie der durch Zweckgedanken, Grundsätze und Ideale bestimmte Wille zur zügellosen Begierde. *Susanna Rubinstein* nennt die Phantasie die Tochter der Einbildungskraft und des Verstandes. »Der Verstand bringt ein erziehendes und logisches Moment in den chaotischen Wogendrang der Einbildungskraft, und die aus diesem Läuterungsprozeſs entstehende Phantasie ist das Organ des künstlerischen Schaffens.«[1]) Das ist richtig, wenn man unter künstlerischem Schaffen vornehmlich das Selbstdenken in den Wissenschaften und die Erfindungen im engeren Sinne versteht. Die Phantasie eines *Newton, Kepler, Galilei, Darwin, Plato, Leibniz, Herbart, Schopenhauer* u. s. f. ist wirklich eine Tochter der Einbildungskraft und des Verstandes; solche Männer weisen neue Kombinationen zurück, sobald sie ihrem logischen Bewuſstsein widersprechen. Was jedoch die eigentlichen Künstler anbetrifft, so macht *Zimmermann* mit Recht geltend: »Wenn man die Phantasie oft als eine Verbindung der Einbildungskraft mit dem Verstande beschrieben hat, so hat man ohne Zweifel die regellose Thätigkeit jener, die geregelte des letztern im Auge gehabt. Wenn es sich aber wieder zeigte, daſs im Bereiche der Phantasie Vorstellungen erscheinen, die aus den Regeln des Verstandes nicht ableitbar sind, ja denselben widersprechen, dann wäre es nahe gelegen, auf den Gedanken zu geraten, daſs die Normen, welchen das Vorstellen der Phantasie zu entsprechen sucht, ästhetische, nicht logische seien.«[2])

Die Phantasie entwickelt sich also aus der Einbildungskraft gleichzeitig mit dem Verstande und dem ästhetischen Geschmack; ihre Schöpfungen stehen unter dem Einfluſs des logischen Denkens oder ästhetischer Normen. Nicht, als ob der Dichter oder Erfinder in dem Augenblick, wo der eigentliche Schöpfungsakt vor sich geht, logischer

[1]) Dr. *Susanna Rubinstein*, Psychologisch-ästhetische Essays. I. S. 122.

[2]) *Zimmermann*, Ästhetik. II. S. 186.

Regeln oder ästhetischer Vorschriften sich bewufst wäre; das ist nach dem Selbstzeugnis grofser Männer durchaus nicht der Fall. *Gottsched* mag nach Regeln gedichtet haben, oder vielmehr, wir wissen, dafs er es gethan hat, und wissen auch, was seine »Dichtungen« wert sind; das poetische Schaffen *Goethes* behielt immer etwas Instinktartiges, Unwillkürliches und Unerklärliches. Es giebt einen logischen und ästhetischen Takt, und durch diesen wirken Verstand und Geschmack auf die Phantasiethätigkeit ein. Wer das »Leben der Seele« von *Lazarus* und die »Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft« von *Steinthal* kennt, dem wird der Begriff der mitschwingenden Vorstellung zu Hilfe kommen in dem Bestreben, das Verhältnis des logischen Denkens und des ästhetischen Gefühls zur Phantasiethätigkeit richtig zu deuten.

Ist das Werk vollendet, so fällt den Regeln und Gesetzen eine andere Aufgabe zu; sie lassen nämlich den Dichter oder Erfinder erkennen, ob Einwendungen, die gegen seine Schöpfung erhoben werden, begründet sind oder nicht. *Schiller* schreibt an *Goethe* mit Bezug auf die Idylle »Alexis und Dora«: »Dafs Sie die Eifersucht so dicht neben das Glück der Liebenden stellen und dieses Glück so schnell durch die Furcht wieder verschlingen lassen, weifs ich vor meinem Gefühl noch nicht ganz zu rechtfertigen, obgleich ich nichts Befriedigendes dagegen einwenden kann. Dieses fühle ich nur, dafs ich die glückliche Trunkenheit, mit der Alexis das Mädchen verläfst und sich einschifft, gerne immer festhalten möchte.« *Goethe* antwortet: »Für die Eifersucht am Ende habe ich zwei Gründe. Einen aus der Natur: weil wirklich jedes unerwartete und unverdiente Liebesglück die Furcht des Verlustes unmittelbar auf der Ferse nach sich zieht; und einen aus der Kunst, weil die Idylle durchaus einen pathetischen Gang hat, und also das Leidenschaftliche bis gegen das Ende gesteigert werden mufste, da sie dann durch die Abschiedsverbeugung des Dichters wieder ins Leidliche

und Heitere zurückgeführt wird. Soviel zur Rechtfertigung des unerklärlichen Instinktes, durch welchen solche Dinge hervorgebracht werden.«

Dafs des Gesanges Wellen hervorströmen aus nie entdeckten Quellen, dafs der Künstler (Erfinder) zuweilen selbst nicht weifs, wie ihm geschieht, wenn der schaffende Geist über ihn kommt, dafür liefert uns eine Mitteilung *Grillparzers* einen interessanten Beweis. Grillparzer hatte eines Abends die ersten acht oder zehn Verse seiner »Ahnfrau«, deren Plan ihn schon längere Zeit beschäftigt, nach dem Abendessen auf ein Blatt Papier geschrieben und sich dann zu Bette gelegt. »Da entstand nun«, erzählt er, »ein sonderbarer Aufruhr in mir. Fieberhitzen überfielen mich. Ich wälzte mich die ganze Nacht von einer Seite auf die andere. Kaum eingeschlafen, fuhr ich wieder empor. Und bei alle dem war kein Gedanke an die Ahnfrau, oder dafs ich mich irgend meines Stoffes erinnert hätte. Des andern Morgens stand ich mit dem Gefühle einer herannahenden, schweren Krankheit auf, frühstückte mit meiner Mutter und ging wieder in mein Zimmer. Da fällt mir jenes Blatt Papier mit den gestern hingeschriebenen, seitdem aber rein vergessenen Versen in die Augen. Ich setze mich hin und schreibe weiter und weiter, die Gedanken und Verse kommen von selbst, ich hätte kaum schneller abschreiben können. Des nächsten Tages dieselbe Erscheinung, in drei oder vier Tagen war der erste Akt, beinahe ohne ein durchstrichenes Wort, fertig... In nicht mehr als fünfzehn oder sechzehn Tagen habe ich das ganze Stück geschrieben.«[1])

IV. Arten der Phantasie.

Die Phantasie ist, wie das Gedächtnis und der Verstand, gebunden an einen Vorstellungskreis, innerhalb dessen sie sich bethätigt. Jeder Gedankenkreis, der philosophische wie der poetische, der mathematische wie der

[1]) *Grillparzer*, Werke. X. S. 65.

musikalische, bietet ihr Stoff dar zu neuen Bildungen. Mit dem Stoff, den sie formt, ist die Phantasie derart verwachsen, dafs sie sich nicht auf andere Stoffe übertragen läfst; wenigstens erfordert diese Übertragung eine gewisse Gleichartigkeit des Vorstellungsmaterials. »Gedächtnis und Einbildungskraft,« sagt *Herbart*, »kommen darin überein, dafs bei jedem Menschen ihre vorzügliche Stärke auf gewisse Klassen von Gegenständen sich zu beschränken pflegt. Wer sich geometrische Phantasie wünscht, der würde ganz vergeblich sich in der gewöhnlich sog. Dichtkunst üben, und wer die Kunstworte einer Wissenschaft, die ihn interessiert, ohne alle Mühe behält, der hat oft ein schlechtes Gedächtnis für Stadtneuigkeiten.« [1]) Es ist kaum möglich, alle Arten der Phantasiethätigkeit aufzuzählen; wir begnügen uns damit, die poetische, musikalische, malerische, plastische, philosophische, mathematische, naturwissenschaftliche und technische Phantasie zu nennen. Die Arten der Phantasie unterscheiden sich von einander durch den Gedankenkreis, der ihnen den Stoff liefert zu ihren Kombinationen, und durch die eigentümliche Beschaffenheit der Erfindungen, die von ihnen ausgehen. Die musikalische Phantasie *Beethovens* befähigte den Meister nicht, ein neues philosophisches System aufzustellen, oder einen Beitrag zu liefern zur weiteren Entwickelung der Mathematik, oder der Industrie durch Erfindung neuer Maschinen zu Hilfe zu kommen u. s. f. Es ist schon viel, wenn ein Mensch auf zwei Gebieten des Denkens und Wirkens eine schöpferische Thätigkeit entfaltet; *Leibniz* besafs philosophische und mathematische, *Goethe* poetische und naturwissenschaftliche (Metamorphose der Pflanzen), *Herbart* philosophische und musikalische, *Wagner* musikalische und poetische Phantasie. Es gab aber wohl noch nie einen Mann, der sich rühmen durfte, er vereinige in sich alle Arten der Phantasie; ein wirkliches Universalgenie ist noch zu keiner Zeit und unter keinem Volke in

---

[1]) *Herbart*, Lehrbuch zur Psychologie. § 93.

die Erscheinung getreten, und wir erwarten deshalb auch von der Pädagogik keine Belehrung darüber, wie wir die Kinder zu Universalgenies heranbilden können. — Jeder Gedankenkreis hat seine Phantasie, und so auch jedes Volk. Die jüdische Phantasie besitzt ein anderes Gepräge, als die ägyptische, indische, griechische Phantasie. Vgl. die psychologisch-ästhetischen Essays von Dr. *S. Rubinstein.* I. S. 150 ff. II. S. 159 ff.

V. Pflege der Phantasie durch den Unterricht.

Ziller fordert eine sorgfältige Pflege der Phantasie durch den Unterricht, und wir können uns dieser Forderung nur anschliefsen. Aus den Reihen der Kinder, die mit einer lebhaften Einbildungskraft begabt sind, gehen die Erfinder hervor, die in ihrem Denken und Handeln nicht lediglich wiederholen, was schon dagewesen, sondern zu den von der Vergangenheit überlieferten Kulturgütern neue hinzufügen; die Dichter und Maler, die Bildhauer und Komponisten, die grofsen Philosophen und Naturforscher, die Baumeister und Gartenkünstler, die Erfinder neuer Maschinen und Verkehrseinrichtungen, neuer Haus- und Gartengeräte, neuer Tapeten- und Spitzenmuster u. s. w. u. s. w. Es ist kaum ein Lebensberuf denkbar, in dem die Phantasie nicht eine segensreiche Thätigkeit entfalten könnte. Die Phantasie erhebt das Handwerk zum Kunstgewerbe; sie macht den Schreiner, den Drechsler, den Böttcher zum Künstler; ihrer Zauberkraft begegnen wir in der harmonischen Gesamtwirkung, die ein Blumenstraufs, eine Wohnungseinrichtung, eine Gartenanlage auf uns ausübt.[1]) Kurz, die Phantasie ist eine Himmelsgabe von unschätzbarem Wert, und dem Unterrichte liegt die Verpflichtung ob, alles zu thun, was ihre Entwickelung fördern kann, und alles zu unterlassen, was sie beeinträchtigt.

---

[1]) Vgl. die hübsche Schilderung, die *Dickens* in dem Roman »Zwei Städte« (einem der gröfsten Meisterwerke der Prosadichtung) von Dr. Manettes Wohnung entwirft. Reclamsche Ausgabe. S. 111.

Welche Art der individuellen Phantasie soll gepflegt werden? Nun, alle nur möglichen Arten, denn jede von ihnen besitzt ihren eigenen Wert, die musikalische sowohl wie die poetische, die philosophische nicht weniger als die geometrische u. s. f. Keine Art kann die andere ersetzen oder vertreten.

Allein wie hat man sich die Pflege der Phantasie zu denken? Einen Fingerzeig nach dieser Richtung hin giebt uns die schon erwähnte Thatsache, dafs die Phantasie nicht im Leeren schwebt, sondern ihren Sitz hat in einem Gedankenkreise, dem sie den Stoff zu ihren Neubildungen entnimmt. Wollen wir also dem zukünftigen Dichter, Maler, Mathematiker, Kunsttischler u. s. f. die Möglichkeit gewähren, die Kraft der Erfindung zu entfalten, so müssen wir den Schülern die Vorstellungsmassen zuführen, in denen die verschiedenen Arten der Phantasie heimisch sind, d. h. wir müssen dasselbe thun, was teils in allen deutschen Schulen längst geschieht (Unterricht in Religion, Litteratur, Zeichnen, Musik, Geschichte, Rechnen u. s. f.), teils in der neueren Zeit angestrebt wird (Handfertigkeitsunterricht).

Die Liebe macht erfinderisch! Damit ist uns ein zweiter Fingerzeig gegeben über die Möglichkeit, die Phantasie zu pflegen. Wir müssen die Liebe oder das Interesse der Kinder für die Gegenstände des Unterrichts zu gewinnen suchen. Das Interesse ist eine unerläfsliche Vorbedingung schöpferischer Phantasiethätigkeit; wer sich nicht für Töne oder mathematische Formeln interessiert, wird sicherlich keine musikalische oder mathematische Phantasie entwickeln, also weder neue Kompositionen schaffen, noch mathematische Entdeckungen machen. Es kann nicht unsere Absicht sein, auf die Lehre vom Interesse hier näher einzugehen. Wir wollen nur das Eine bemerken, dafs das Interesse im Gefühlsleben der Seele wurzelt; was unser Gefühl nicht erregt, das ist uns gleichgiltig, vermag uns nicht zu fesseln, gewinnt uns kein Interesse ab.

Gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse ist das höchste Ziel des Unterrichts. Ein ideales Ziel! Wer könnte von sich sagen, er habe es erreicht? Mit dem Gedächtnis kommt das Interesse darin überein, dafs bei jedem Menschen seine vorzügliche Stärke auf gewisse Klassen von Gegenständen sich zu beschränken pflegt. Wie geht das zu? Die Vorstellungen sind da, ein gewisses Interesse ist auch da, aber es will sich trotz aller Bemühungen des Unterrichts nicht zu einer vorzüglichen Stärke entwickeln, und infolgedessen bleibt auch die Phantasiethätigkeit in diesem Vorstellungskreise aus. Wir sind zu der Annahme genötigt, dafs der eine durch seine Naturanlage zum Dichter, der andere zum Maler, Komponisten, Staatsmann, Philosophen, Techniker u. s. f. bestimmt sei.

Es spielt jemand mit einiger Fertigkeit Klavier, er spielt gern, nicht ohne Ausdruck, trägt Sonaten und Lieder vor, ohne der Noten zu bedürfen, lediglich seinem Gedächtnis vertrauend, ist aber nicht im stande, auch nur den einfachsten musikalischen Gedanken selbständig zu entwickeln, nicht fähig, zu einer gegebenen einfachen Melodie eine Begleitung zu finden oder die vorgeschriebene Begleitung abzuändern: ihm fehlt die musikalische Phantasie. Ein anderer läfst sich eine nie gehörte Melodie vorsingen, schlägt die entsprechenden Tasten an, und nach wenigen Minuten spielt er zum Erstaunen jenes phantasielosen Mannes das Lied mit voller Begleitung; er spielt es noch einmal, und neue Harmonieen begleiten die Töne der Melodie. Zweifellos liegt hier eine Äufserung musikalischer Phantasie vor. Bei jenem könnte vielleicht der Ausdruck, den er dem Vortrag zu geben weifs, auf die Bethätigung musikalischer Phantasie zurückgeführt werden. Fehlt der Ausdruck, spielt der Mann mechanisch herunter, was vor ihm auf dem Papiere steht, so werden wir sagen, er habe gar keine musikalische Phantasie. Der Fall kommt in unserer Zeit, wo das Klavierspiel Modesache geworden ist, nicht so selten vor, als mancher glauben möchte. Im Gegensatze dazu denke man an die

Phantasie eines *Schubert*, dem Melodieen und Harmonieen in schier unerschöpflicher Fülle zuströmten.

Wie mancher beschäftigt sich (als Lehrer z. B.) sein ganzes Leben lang viel mit Mathematik, und diese Beschäftigung ist ihm auch keineswegs zuwider; von Begeisterung freilich für die Mathematik ist bei ihm auch nicht die Rede, und ebensowenig von mathematischer Phantasie: er macht keine Entdeckungen, sondern folgt in seinem mathematischen Denken auf Schritt und Tritt getreulich den Spuren seiner Vorgänger. Ein anderer zeichnet sauber und gewandt, aber nur nach Vorlagen; eigene Kompositionen wollen ihm durchaus nicht gelingen. »Wer sich geometrische Phantasie wünscht«, sagt *Herbart*, »der würde ganz vergeblich sich in der Dichtkunst üben.« Aber die geometrische und die poetische Phantasie kann jeder erlangen, der sich im geometrischen Denken und in der Dichtkunst übt? Ob das *Herbarts* ernstliche Meinung war? Die Erfahrung widerspricht dieser Ansicht. Die meisten Schüler verzichten im mathematischen Unterricht auf das Recht der freien Erfindung; sie sind herzlich froh, wenn es ihnen mit Hilfe des Lehrers und des Lehrbuches nur gelingt, die Wahrheiten zu verstehen, die von anderen erfunden oder entdeckt worden sind. Im Versemachen kann man sich üben, aber dadurch wird niemand zum Dichter, der nicht von der Natur dazu berufen ist, dichtend die ihm eigentümlichen Anlagen und Kräfte zu entfalten. Die Menschen sind vielleicht in keinem Stücke so verschieden, als in ihrer ursprünglichen Veranlagung zur Phantasiethätigkeit.

Also wären wir glücklich wieder angelangt bei jenem mythologischen Wesen, dem Seelenvermögen der alten Psychologie? O nein! Der Begriff der Phantasie ist eine Abstraktion, die als solche nur in dem Kopfe dessen existiert, der den Begriff denkt. Die Phantasiethätigkeit aber, die wirkliche Erfindung neuer Kombinationen setzt, wie wir längst wissen, einen Gedankenkreis voraus. Die Erfahrung zeigt, dafs eine Vorstellungsmasse von bestimmtem

Inhalt den einen sehr lebhaft, den anderen wenig oder gar nicht interessiert. Soll nun in dieser Vorstellungsmasse die Phantasie sich entwickeln, so mufs jenes Interesse eine vorzügliche Stärke gewinnen, und diese hat der Unterricht nicht in seiner Gewalt; sie mufs nach unserer Meinung erklärend zurückbezogen werden auf die Wechselwirkung zwischen Phantasiethätigkeit und Nervensystem. Über die Möglichkeit einer solchen Erklärung wollen wir wenigstens einige Andeutungen geben.

»Zweierlei kann vorzüglich sein an der Reproduktion: ihre Lebhaftigkeit und ihre Treue. Jene schreibt man der Einbildungskraft, diese dem Gedächtnis zu.«[1]) Die Lebhaftigkeit der Reproduktion giebt sich sowohl in dem kleinen Zeitmafs für das Kommen und Gehen der Vorstellungen, als auch in der Annäherung der reproduzierten Vorstellung an die sinnliche Frische der Empfindung zu erkennen. Die Lebhaftigkeit der Reproduktion im zweiten Sinne des Wortes ist nun schon bei dem einzelnen Menschen eine veränderliche Gröfse; man denke nur an die Hallucinationen, wo blofse Vorstellungen wegen ihrer ungewöhnlich lebhaften Reproduktion den Charakter von aufsen erregter Empfindungen für den Getäuschten annehmen. Ferner ist die Lebhaftigkeit der Tonvorstellungen nicht notwendig mit der Lebhaftigkeit der Farbenvorstellungen verbunden und umgekehrt. Endlich finden in dieser Beziehung zwischen mehreren Personen individuelle Unterschiede statt, die offenbar im Nervensystem ihren Grund haben. So sagt z. B. *Lotze,* dafs er zwischen einer Farbenempfindung, welche er wirklich wahrnimmt, und einer späteren Erinnerung derselben gar keine Gleichheit entdecken könne: das Erinnerungsbild der Farben sei farblos, und so sei es in allen anderen Fällen. Auch *Fechner,* der diesem Gegenstande eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat, erklärt, an den Erinnerungsbildern farbiger Gegenstände mit aller Bemühung Farben

---

[1]) *Herbart,* Lehrbuch zur Psychologie. § 90.

nicht entdecken zu können; er bemerke nur einen flüchtigen Schein bei der Erinnerung an sehr frappante Eindrücke. Die Erinnerungsbilder im Gebiet des Gesichtssinnes gelingen ihm mehr, als im Gebiet anderer Sinne, wie es ihm z. B. nicht möglich ist, den Klang der Stimme solcher Personen, mit denen er täglich verkehrt, mit irgend einer Deutlichkeit in die Erinnerung zurückzuführen, obwohl er dieselben Personen bei wirklichem Hören ihrer Stimme im Dunkeln unter Tausenden wiedererkennen würde. Unter den von ihm befragten Personen fand er jedoch mehrere, die sehr wohl im stande waren, Erinnerungsbilder von Gegenständen mit klaren Farben und in deutlicher Gestalt hervorzubringen.[1] *Cornelius* sagt: »Ich kann mir die verschiedenen einfachen Farben, wie sie im Sonnenspektrum vorkommen, klar und distinkt vergegenwärtigen, ebenso auch die verschiedenen Nüancen einer und derselben Farbe. Freilich blicken mich die vorgestellten Farben nicht ganz so entschieden an, wie etwa Farbenstreifen, die sich der sinnlichen Wahrnehmung wirklich darbieten. Dies kommt aber nur daher, weil die ersteren der Betrachtung nicht so stille halten, leicht verschwinden und eben eine gewisse Anstrengung erfordern, um sie im Bewufstsein gegen hemmende Einwirkungen aufrecht zu erhalten. Geruchs- und Geschmacksempfindungen kann ich mir in der Erinnerung leicht und deutlich vergegenwärtigen; Gerüche reproduziere ich fast leichter als Geschmacksempfindungen. Bekannte Geräusche oder andere einfachere Gehöreindrücke (Peitschenknall, Hammerschläge eines Schmiedes u. dgl.) kann ich mir leicht und deutlich vergegenwärtigen, ebenso auch die Stimme einer bekannten Person.«[2]

Strümpell könnte wohl recht haben, wenn er aus solchen Thatsachen die Folgerung ableitet, dafs nicht jeder vollkommene Erinnerungsbilder besitzt, sondern die

---

[1]) Vgl. *Strümpell*, Psychologie. S. 114 ff.

[2]) Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. IV. Heft II. S. 132 ff.

[redacted]

meisten Menschen ihre bildliche Erinnerung nur als schematische Vorstellungen haben, d. h. als Bewufstseinsinhalte, welche ihre Identität mit früheren Wahrnehmungen auf die Gleichheit der Formen gründen, ohne dafs der frühere Empfindungsinhalt darin wiedergekehrt wäre.

Was von einzelnen Empfindungsqualitäten gilt, das wird wohl auch bei ganzen Komplexionen zutreffend sein. Wenn zwei Personen sich dieselben Gegenstände vorstellen, etwa das Meer, einen Wasserfall, den rauschenden Wald u. s. f., so hat der eine nur schematische Vorstellungen, der andere dagegen vollkommene Erinnerungsbilder im Bewufstsein, die in ihrer Lebhaftigkeit und Deutlichkeit der sinnlichen Wahrnehmung nahe kommen, ohne doch zu Halluzinationen herabzusinken.

Hiermit hängt noch ein weiterer Umstand zusammen. Die sinnliche Empfindung ist bekanntlich betont, d. h. mit einem Lust- oder Unlustgefühl behaftet. Dieses Gefühl wird bei den Erinnerungsbildern mehr oder weniger stark nachklingen je nach dem Grade ihrer Vollkommenheit. *Lotze* sagt: »Die Vorstellung des Schmerzes ist nicht Schmerz, die der Lust nicht Lust selber; leidlos und freudlos erzeugt das Bewufstsein wie aus einer sicheren Höhe herab den Inhalt vergangener Eindrücke mit aller Mannigfaltigkeit seiner inneren Verhältnisse, selbst mit den Bildern der Gefühle, die sich an ihn knüpften, aber nie trübt es die Auflösung seiner Aufgabe dadurch, dafs es an der Stelle der Bilder den Eindruck selbst wiederkehren liefse.«[1]) Auf unbedingte Zustimmung dürfte diese Schilderung nur dann rechnen, wenn sich nachweisen liefse, dafs niemand durch psychische Rückwirkung einen früheren Nervenvorgang wieder hervorzurufen vermöge. Ein solcher Beweis aber scheitert an einer ganzen Reihe unbezweifelter Thatsachen. Es mufste einmal ein Sarg ausgegraben werden, weil man Kindesmord vermutete. Der Gerichtsbeamte, der zugleich mit dem Arzt den Körper unter-

---

[1]) *Lotze*, Mikrokosmus. I. S. 230.

suchen sollte, erklärte, er nehme schon den Verwesungsgeruch wahr, und entfernte sich voll Ekel. Als man den Sarg öffnete, war er leer; es lag überhaupt kein Mord vor, wie sich dann herausstellte.[1]) Zwischen den beiden Extremen, der gänzlich unbetonten Reproduktion und dem Erinnerungsbilde, das genau ebenso stark betont ist, wie die Empfindung selbst, giebt es ohne Zweifel eine ganze Reihe von Mittelstufen; mit der Annäherung der reproduzierten Vorstellung an die Sinnesfrische der Empfindung wächst auch die Intensität des sie begleitenden Gefühls.

Man nennt den Verstand »kalt«, und mit Recht; für ihn bedeutet jede heftigere Gefühlswallung eine Störung seiner Thätigkeit. Die Phantasiethätigkeit hingegen scheint mit bedingt zu sein durch Wärme und leichte Erregbarkeit des Gefühls. Den Affekten und den Gefühlen dient das Nervensystem als Resonanzboden, der je nach seiner Beschaffenheit verstärkend oder abschwächend auf das Gefühl wirkt. Wie *Flügel* berichtet, hat neuerdings *Lombroso* eine grofse Anzahl von Verbrechern auf ihre Schmerzempfindlichkeit geprüft und dabei gefunden, dafs viele bei weitem weniger empfindlich sind gegen körperliche Schmerzen, als sonst der Mensch zu sein pflegt. Viele von ihnen können ziemlich starke Verwundungen fast ohne Schmerz ertragen.[2]) Jener geringen Schmerzempfindlichkeit entspricht die Gefühlsflachheit, die uns zuweilen im Leben begegnet. Es giebt Menschen, deren sämtliche Gefühle an der Oberfläche haften, nicht in die Tiefe dringen; die weder recht von Herzen sich freuen, noch bitterlich weinen können; deren kühlen Gleichmut nichts ernstlich erschüttert; deren Interesse an keiner Person oder Sache mit Innigkeit haftet; die alles und jeden ruhig kommen, ruhig scheiden sehen. Solchen phlegmatischen Naturen

---

[1]) Wir entnehmen diese Mitteilungen dem interessanten Vortrage von *Flügel*, »Über die Phantasie«. Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht, 1892. S. 147.

[2]) a. a. O. S. 148.

stehen andere gegenüber, die bald himmelhoch jauchzen, bald zu Tode betrübt sind; die für Personen und Sachen sich erwärmen, begeistern.

Fafst man das alles zusammen, die gröfsere oder geringere Vollkommenheit der Erinnerungsbilder, den stärkeren oder schwächeren Nachhall der Betonung, die den Empfindungen eigentümlich ist, und die bei verschiedenen Personen sehr verschiedene Innigkeit und Tiefe des Gefühls, so erscheint vielleicht doch von ferne die Möglichkeit einer Erklärung der Thatsache, dafs auf einen Erfinder Tausende kommen, die in ihrem ganzen Leben nichts erfinden, wenn es nicht im Traume, in Illusionen und Hallucinationen und bei den Spielen der Kindheit geschieht.

VI. Schlufs.

Ziller behauptet: »Alle höheren Geistesthätigkeiten gehen aus der Phantasie hervor« (Allg. Päd., S. 189). Als höhere Geistesthätigkeiten werden uns (S. 304) genannt: die Intelligenz, das feinere Gefühl, das Interesse und das Wollen. Dafs *Zillers* Behauptung mit unserem Begriff der Phantasie in Widerspruch steht, bedarf kaum eines Beweises. Man kann an den Gaben der Dichtkunst, der Musik und Malerei sich von Herzen erfreuen und sein ästhetisches Gefühl ausbilden, und doch kein Dichter, kein Komponist und kein Maler sein; man kann mathematische, physikalische und psychologische Lehrsätze verstehen und dadurch seine Intelligenz offenbaren, ohne in der Mathematik, Physik und Psychologie zum Selbstdenken fortzuschreiten, d. h. ohne etwas Neues zu erdenken. Das Interesse ist nicht eine Wirkung, sondern eine Ursache der Phantasiethätigkeit. Das Wollen entspringt mit dem Interesse aus dem Gefühl. Uns scheint also *Zillers* Behauptung ganz unhaltbar zu sein.

Wenden wir mit *Ziller* den Begriff der Phantasie auch auf die Vorstellungen an, die dem Zögling im darstellenden Unterrichte durch die Sprache übermittelt werden, so ist der Satz: »Aus der Phantasie gehen alle höheren

Geistesthätigkeiten hervor« — zwar nicht geradezu unwahr, er bringt uns aber auch nicht weiter in unserem pädagogischen Denken. *Drbal* nennt das Gedächtnis die notwendige Voraussetzung für unser ganzes Kennen und Können. Das ist auch wahr; aber was sollen wir mit dieser Wahrheit anfangen, wenn es sich darum handelt, das Verhältnis mehrerer Unterrichtsfächer zu einander zu bestimmen? Wahr ist ferner der Satz: »Aus den sinnlichen Empfindungen und den ihnen anhaftenden Lust- und Unlustgefühlen gehen alle höheren Geistesthätigkeiten hervor, sie sind deshalb samt ihren Organen sorgfältig zu pflegen und zu schonen.« Das alles sind Wahrheiten, die eine unmittelbare Anwendung auf die Pädagogik nicht zulassen; man kann alles Mögliche, d. h. gar nichts mit ihnen beweisen. »Poetisches«, sagt *Ziller,* »regt die Einbildungskraft mehr an, als die Begriffswelt der Prosa«. Das klingt so, als wären alle Phantasiethätigkeiten von gleicher Art. Regt die Poesie auch die musikalische, mathematische und technische Phantasie an? Und was sollen wir uns denken unter einer Begriffswelt der Prosa? Ist die Geschichte »eine Begriffswelt der Prosa«?

Völlig unverständlich ist uns das »Darum« in dem Satze: »Weil Poetisches so anregend auf das geistige Leben wirkt, darum sind alle Hauptreihen der Gesinnungsstoffe mit poetischen Stoffen zu beginnen.« Der Vordersatz ist richtig, aber welches logische Band verbindet den Nachsatz mit ihm? Wir können beim besten Willen keins finden. Man könnte wohl auch sagen: »Weil Poetisches so anregend auf das geistige Leben wirkt, darum sind alle Hauptreihen der naturwissenschaftlichen und geographischen Stoffe mit poetischen Stoffen zu beginnen.« Warum sollte die anregende Wirkung der Poesie nur den Gesinnungsstoffen zu gute kommen?

Die logische Konsequenz vermissen wir auch in der Behauptung: »Poetisches, das zu dem einzelnen wahrhaft Geschichtlichen in Beziehung steht, in dem letzteren immer voranzustellen, wiederum nach Analogie dazu, dafs das

höhere Geistesleben im Volksbewufstsein begonnen hat.« Also weil im Volke sowohl, wie im einzelnen Menschen die poetische Auffassung der Welt dem begrifflich-logischen Denken und der strengen Unterscheidung des Wirklichen von der blofsen Vorstellung und Einbildung voraufgeht, darum mufs ich die Behandlung der Geschichte Luthers, der französischen Revolution, der deutschen Einheitsbewegung u. s. f. mit der Darbietung eines Gedichts beginnen, falls nur ein solches vorhanden ist? Wie hängt das Eine mit dem Anderen zusammen?

Sollte die Stellung, die *Ziller* der Poesie gegenüber der Geschichte zuweist, sich überhaupt rechtfertigen lassen, so mufs man jedenfalls andere Gründe dafür vorbringen, als *Ziller* es in seiner Allgemeinen Pädagogik gethan hat.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Über den Schlaf.

Von

W. Fick
in Elberfeld.

Pädagogisches Magazin. Heft 90.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

[redacted]

Der Schlaf gehört zu jenen Erscheinungen, die, weil sie alltäglich mit gewohnter Regelmäfsigkeit sich vollziehen, von der grofsen Mehrzahl der Menschen als selbstverständlich und keiner Erklärung bedürftig hingenommen werden. Wie die Geschichte der Wissenschaften zeigt, war es die objektive Welt, die äufsere Natur mit ihren tausend und aber tausend Gestalten und bunt wechselnden Erscheinungen, die zuerst die Aufmerksamkeit des Menschen erregte. Erst verhältnismäfsig spät wurden die Vorgänge des menschlichen Seelenlebens in den Kreis der Forschung gezogen. Und hier wie dort waren es wiederum zunächst die ungewöhnlichen Erscheinungen, die grofsen Katastrophen in der Natur, die Sonnenfinsternisse, die Erdbeben und die verheerenden Orkane, die ekstatischen und andere auffallende Erscheinungen des Seelenlebens, die das Nachdenken, die Frage nach dem Wie und Warum anregten, wie ja nach einem treffenden Worte eines alten Philosophen die Verwunderung die Mutter der Philosophie ist. Kein Wunder daher, dafs wir über das, was uns auf den ersten Blick rätselhaft und unbegreiflich vorkommt, häufig besser unterrichtet sind, als über die gewöhnlichen und alltäglichen Vorgänge im Natur- und Menschenleben, mit denen wir von frühester Jugend an vertraut sind und die wir darum als selbstverständlich hinzunehmen uns gewöhnt haben, obwohl gerade hier oft die schwierigsten Probleme verborgen liegen. Wir begnügen uns da leicht mit einer oberflächlichen Kenntnis. Haben wir eine gewisse Gesetzmäfsigkeit in der Aufeinanderfolge der Erscheinungen und die

gegenseitige Abhängigkeit, in der sie zu einander stehen, gefunden, so geben wir uns leicht zufrieden und pflegen nach den letzten Ursachen nicht weiter zu fragen. Ein interessantes Beispiel dafür ist der Schlaf. In periodischem Wechsel fallen wir alltäglich diesem »Allbezwinger« zur Beute, ungefähr ein Drittel unseres Lebens verbringen wir in unbewufstem Zustande, und doch, wie viele sind es wohl, die sich einmal ernstlich mit der Frage beschäftigen, warum wir denn eigentlich schlafen müssen, warum wir nicht ununterbrochen bis zu unserm Tode wachen können. Und wo einmal diese Frage aufgeworfen wird, da begnügt man sich gewöhnlich mit der allgemeinen und im Grunde nichtssagenden Antwort, dafs Leib und Seele ermüdeten und von Zeit zu Zeit der Erholung bedürften. Aber was ist Ermüdung? Warum ermüden blofs die Organe, die mit unserm bewufsten Leben in Beziehung stehen? Warum nicht auch das vegetative Nervensystem? Schlägt doch z. B. das Herz des Menschen ununterbrochen, so lange er lebt, und bedarf weder der Ruhe noch des Schlafes. Und wie ist die Bewufstlosigkeit während des Schlafes zu erklären? Hat das Seelenleben in diesem Zustande aufgehört oder vielleicht nur eine andere Form angenommen? Das sind Fragen, auf die auch die hier hauptsächlich in Betracht kommenden Wissenschaften, die Physiologie und die Psychologie, noch heute keine wirklich zufriedenstellenden Antworten zu geben vermögen. Was die frühere Zeit auf diesem Gebiete geleistet hat, ist wegen der damals höchst mangelhaften Ausbildung der genannten Wissenschaften nahezu wertlos. Erst in unserm Jahrhundert hat man der Ergründung des Schlaflebens eine dauernde und erfolgreiche Aufmerksamkeit zugewandt, und wenn es auch noch vielfach schwankender Grund ist, auf dem man sich bewegt, so ist es doch interessant, den Wegen, die die Forschung hier eingeschlagen hat, einmal nachzugehen und die Erklärungsversuche kennen zu lernen, durch die man den rätselhaften Zuständen auf den Leib gerückt ist.

Wir wollen nun im folgenden versuchen, mit einiger Ausführlichkeit, aber mit Weglassung alles dessen, was nicht auf allgemeines Interesse rechnen kann, eine Darstellung des Schlafes, seiner Erscheinungen und seiner Ursachen, nach dem heutigen Standpunkte der Forschung zu geben, wobei wir indessen das Traumleben nur soweit berücksichtigen, als es unumgänglich nötig ist. Wer sich eingehender über unsern Gegenstand unterrichten will, den verweisen wir auf die im folgenden mehrfach angeführten Schriften, insbesondere auf das umfassendste und gründlichste Werk dieser Art, »Die Schlaf- und Traumzustände der menschlichen Seele« von Dr. *H. Spitta* (2. Aufl., Tübingen, Fr. Fues. 420 S. Preis 8 M), worin auch die den Traumzuständen verwandten krankhaften Erscheinungen des Seelenlebens, der Hypnotismus und Somnambulismus, eingehend erörtert sind.

I. Der Verlauf des Schlafs.

Man kann beim Schlafe mehrere zwar allmählich ineinander übergehende, aber in ihren Haupteigentümlichkeiten doch deutlich unterscheidbare Stadien beobachten. Dem eigentlichen Schlafe vorauf, ihn einleitend, geht der Zustand der Schläfrigkeit. Diese kündigt sich im allgemeinen dadurch an, dafs unser gesamtes Geistesleben, unser Empfinden, Denken, Fühlen und Wollen, seine Schärfe und Bestimmtheit verliert. Der feste »Knoten der Gedanken« löst sich auf, und unsere Vorstellungen laufen haltlos und verworren durcheinander. Es wird uns schwer und endlich unmöglich, unsere Aufmerksamkeit für längere Zeit einem Gegenstande zuzuwenden; unsere Gedanken springen immer wieder ab, so oft der Wille auch versucht, sie in eine bestimmte Bahn zu lenken. Die Sinnesempfindungen werden undeutlich und verschwommen; schwächere kommen uns gar nicht mehr zum Bewufstsein, stärkere werden uns leicht lästig. Die Augen sind nur noch halb geöffnet und haben ihren Glanz und ihre Spannung verloren. Sie sehen noch, aber

was sie sehen, entbehrt der festen, bestimmten Umrisse. Die Dinge scheinen sich in regellosem Durcheinander zu bewegen und ineinander zu verschwimmen. Schon mäſsige Lichtreize reichen hin, uns zu blenden. Die Augenlider werden schwer und fallen endlich herab, und damit ist jedem Reize von auſsen die Thür verschlossen. Das nach auſsen stets offene Ohr bleibt etwas länger empfänglich als das verschlieſsbare Auge, wie es ja auch beim Erwachen von allen Sinnesorganen zuerst seine Thätigkeit wieder aufnimmt. Aber auch die Gehörsempfindungen nehmen an Bestimmtheit rasch ab. Der Schall dringt an unser Ohr, aber er wird nur undeutlich empfunden und darum oft falsch gedeutet und mit ähnlichen Empfindungen verwechselt. Man ist nicht mehr im stande, einem Gespräche, einer Rede zu folgen; man kann mit dem Gehörten keinen rechten Sinn verbinden, weil fortwährend fremdartige Gedanken sich dazwischen schieben und unsere Aufmerksamkeit ablenken. Man macht wohl noch einen Versuch, an der Unterhaltung teilzunehmen, aber man antwortet oft ganz verkehrt. Zudem versagen die Sprachwerkzeuge mehr und mehr ihren Dienst, und das Sprechen wird zum undeutlichen Lallen. Oft wird man mitten im Reden davon überrascht, daſs man etwas ganz anderes sagt, als man hat sagen wollen, oder man bleibt mitten im Satze stecken und schläft ein. Wie Gesicht und Gehör, so ist auch jede andere Sinnesthätigkeit herabgesetzt. Leichte körperliche Schmerzen werden nicht mehr empfunden, das Gefühl des Hungers und des Durstes verliert sich, Geruch und Geschmack versagen ihren Dienst. Kurz, die gesamte Nerventhätigkeit erlahmt mehr und mehr unter dem Drucke der immer mächtiger andringenden Schlafempfindung. Jede körperliche und geistige Anstrengung wird uns lästig. Es bedarf immer erneuter Anspornungen durch den Willen, um überhaupt in Thätigkeit zu bleiben. Wir raffen uns wohl gewaltsam auf, um uns wach zu erhalten, wir reiben uns die Augen, gehen einige Male im Zimmer auf und ab, lassen durchs geöffnete

Fenster die kalte Nachtluft auf uns einwirken — vergeblich! Sobald unser Körper wieder zur Ruhe kommt, ist die allgemeine Mattigkeit wieder da. Auch die stärksten Willensanstrengungen sind endlich nicht mehr im stande, den Schlaf fern zu halten. Das Gefühl der Mattigkeit wird immer gröfser. Die Muskeln verlieren ihre Spannkraft, die Körperhaltung wird nachlässig, und man sucht nach einer Lage, die dem Körper möglichst viele Unterstützungspunkte bietet, damit starke Druckempfindungen und Muskelanstrengungen möglichst vermieden werden. »Endlich erlahmen die Kräfte gänzlich, das Selbstbewufstsein schwindet, die Glieder strecken sich unwillkürlich und dehnen sich aus, die Brust hebt sich, der Atem wird tiefer, regelmäfsiger, langsamer, das Auge schliefst sich leicht, das Haupt sinkt nieder, das Gesicht wird schlaffer, ausdrucksloser, und so sinken wir immer tiefer in den Schlaf hinab.« [1])

Natürlich treten die meisten dieser Erscheinungen, die das Einschlafen begleiten, viel weniger deutlich hervor, wenn nicht, wie hier vorausgesetzt ist, ein Ankämpfen gegen den Schlaf stattfindet. Die bequeme ausgestreckte Lage im weichen Bette, die nur schwache Druckempfindungen hervorruft, die Dunkelheit und Ruhe des Schlafzimmers, die jeden Reiz von Auge und Ohr fernhält, und endlich die Willenlosigkeit, mit der wir uns dem Schlafe überlassen, führt diesen viel rascher und uns kaum bemerkbar herbei. Wir haben denn meist ein eigentümliches angenehmes Gefühl, das sich wie ein sanfter Druck um Stirn und Schläfen und alle Gelenke des Körpers lagert und uns, wie Jean Paul sagt, das Einschlafen mehr geniefsen läfst als den Schlaf selbst, dem wir uns darum auch alle mit einer Art Wollust hingeben.

Mit dem Eintritt des eigentlichen Schlafes schwindet das Bewufstsein. Der Schlafende weifs nichts von seinem

---

[1]) *Spitta, H.*, Die Schlaf- und Traumzustände der menschlichen Seele. 3. Aufl. Tübingen, Verlag von Franz Fues. 1882. S. 10.

Zustande, er weiſs auch nichts von dem, was um ihn her vorgeht. Die ganze gewohnte Welt des Tagelebens ist für ihn nicht mehr vorhanden. Die Thätigkeit der Sinnesorgane ist auf das geringste Maſs eingeschränkt, alle willkürlichen Bewegungen haben aufgehört. Das Geistesleben ist wie erloschen, die Seele scheint den Körper verlassen zu haben.

Das Leibesleben ist während des Tiefschlafs auf die rein vegetativen Funktionen eingeschränkt. Das Herz arbeitet, und das Blut kreist in den Adern; wir atmen, unser Körper bildet Wärme, die chemischen Prozesse nehmen ihren Fortgang, — aber auch alle diese unwillkürlich sich vollziehenden Thätigkeiten sind im Vergleich zum wachen Zustande nicht unerheblich verlangsamt. Das Leben scheint verringert, es ist als wäre es nur andeutungsweise vorhanden.

Die Atemzüge werden tiefer, regelmäſsiger und gehen beim erwachsenen Menschen von 20 auf etwa 15 in der Minute herab. Die Kohlensäureabgabe wird geringer, die Aufnahme von Sauerstoff nimmt zu. Die Herzthätigkeit läſst bedeutend nach. Darum werden die Pulsschläge schwächer und an Zahl geringer, der Kreislauf des Blutes wird langsamer, und die Körperwärme sinkt infolgedessen um 1° C. Daraus erklärt sich die Thatsache, daſs wir im Schlafe viel mehr der Erkältung ausgesetzt sind und das Bedürfnis einer wärmeren Bedeckung empfinden. Am stärksten vermindert sich die Urinausscheidung. Nach *Purkinje* hängt das zum Teil mit der mehr horizontalen Lage des Körpers und dem infolgedessen verminderten Druck der Harnmenge zusammen. Auch die Ausdünstung durch die Haut nimmt ab. Ebenso vollzieht sich die Verdauung im Schlafe langsamer als während des Wachens. Wir erwachen nach längerem Schlafe ohne besonderes Hungergefühl, und wenn wir nach einer reichlichen Mahlzeit gleich zu Bette gehen, so ist die Verdauung, zu der sonst etwa vier Stunden genügen würden, am Morgen noch nicht beendet.

Wenn nun auch alle Lebensverrichtungen während des Schlafs eine Verminderung erfahren, so hat der Schlaf doch eine erfrischende, belebende, ja geradezu verjüngende Kraft, da durch die vollständige Ruhe des Körpers und die Hemmung der geistigen Thätigkeit der Kräfteverbrauch in noch viel höherem Grade eingeschränkt wird. Die Ernährung des Körpers wird bedeutend erhöht, wozu wohl auch der Umstand beiträgt, dafs während des Schlafs die Verdauung, wenn auch langsamer, so doch regelmäfsiger und gründlicher vor sich geht als im Zustande des Wachseins. Die bekannte Vorschrift, die uns nach dem Essen stehen oder tausend Schritte gehen heifst, ist darum auch keine gute Gesundheitsregel. Nur in dem Falle dürfte sie sich bewähren, wo die Mahlzeit etwas allzureichlich ausgefallen ist. Sonst ist ein kurzes Schläfchen oder wenigstens ein Stündchen Ruhe nach der Hauptmahlzeit das Richtige, worauf auch die Thatsache hinweist, dafs die meisten Tiere nach der Nahrungsaufnahme zu schlafen pflegen. — Im Schlafe sammelt der Organismus neue Kraft für die Arbeit und die Geschäfte des Tages. Treffend nennt *Shakespeare* den Schlaf das nährendste Gericht am Tische des Lebens. »Während des Schlafes«, sagt *Purkinje*, »findet eine Ladung, Ansammlung, während des Wachens eine Entladung, Bindung der Nervenkraft statt.« Darum fühlen wir uns nach ruhigem, tiefem Schlafe wie neu geboren.

Wie genaue Untersuchungen, über die wir gleich berichten werden, ergeben haben, erreicht die Lebensthätigkeit des Organismus ungefähr eine Stunde nach dem Einschlafen ihren niedrigsten Grad. Das psychische Leben scheint vollständig erloschen zu sein, die Reizempfänglichkeit für äufsere Eindrücke ist auf ein Minimum herabgesunken. Es ist der Zustand des Tiefschlafs, der ungefähr eine bis eine und eine halbe Stunde dauert. Mit der allmählich fortschreitenden Kräftigung des Körpers wird auch der Schlaf leiser. Es folgt das Stadium des Halbschlafs. Die Sinnesorgane nehmen nach und nach ihren

Dienst wieder auf, und damit erhöht sich die Reizempfänglichkeit für äufsere Eindrücke, und von dem mehr und mehr erwachenden Innenleben zeugen die lebhaften Träume, die gegen Morgen sich einzustellen pflegen. Der Schlaf wird unruhiger, wir bewegen uns mechanisch und reagieren schon auf schwächere Reize; stärkere, die im Tiefschlafe spurlos an uns vorübergegangen sein würden, führen das Erwachen herbei.

Es sind in letzter Zeit mehrfach interessante Versuche angestellt worden, um die Festigkeit des Schlafes in den verschiedenen Zeitpunkten seines Verlaufs zu ermitteln. Die ersten Experimente dieser Art wurden von *Fechner*, dem Begründer der Psychophysik, und seinem Schüler *Kohlschütter* gemacht. Sie bedienten sich dabei eines von *Fechner* erfundenen sinnreich konstruierten Apparates, des sog. Schallpendels oder Akumeters. Das Instrument ist ein Pendel in der Form eines Hammers, den man aus verschiedener Höhe, die man an einem Gradbogen ablesen kann, auf eine tönende Platte herabfallen läfst. Je höher der Hammer gehoben wird, um so stärker ist natürlich der erzeugte Ton. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen hat *Kohlschütter* in einer besonderen Schrift veröffentlicht.[1]) Über die Art der Experimente berichtet *Fechner* wie folgt: »Die Versuche wurden in der Weise angestellt, dafs das Schallpendel auf einem Tisch neben dem Schlafenden feststand; ich blieb mit der Lampe, deren Licht direkt auf das Gesicht des Schlafenden zu fallen gehindert war, daneben. In gewissen Epochen liefs ich den möglichst geräuschlos erhobenen Pendelhammer aus einer Höhe herabfallen, von der ich annahm, dafs sie noch ausreichen werde, den Schläfer zu wecken und fuhr nun so mit immer höheren Erhebungen, jede einzelne in Pausen von 1" sechsmal wiederholend, fort, bis ich ein Zeichen des Erwachens beim Schläfer bemerkte.

---

[1]) *Kohlschütter*, Messungen der Festigkeit des Schlafes (Dissertation). Leipzig 1863.

Nun wurde die Entfernung des am nächsten liegenden freien Ohrs von dem Punkte der Schieferplatte, wo der Hammer aufschlägt, gemessen und der Versuch alle halben, ganzen Stunden, je nachdem, wiederholt.«[1]) Die notierten halben Stunden der Nacht bilden nun die Achse einer Kurve, die jedesmal nötige Höhe des Hammers deren Ordinaten. Die Einzelheiten der Untersuchungen übergehen wir hier. Als Hauptergebnis seiner Beobachtungen fand *Kohlschütter*, dafs »die Festigkeit des Schlafes sich stetig mit der seit dem Einschlafen verflossenen Zeit nach einem unter verschiedenen Umständen gleichen Gesetz ändert, derart, dafs der Schlaf anfangs rasch, dann langsamer sich vertieft, innerhalb der ersten Stunde seine gröfste Tiefe erreicht, von da an anfangs rasch, dann langsamer und langsamer sich verflacht und mehrere Stunden vor dem Erwachen merklich unverändert eine sehr geringe Festigkeit behält.«[2])

Gegen die hier beschriebene Untersuchungsmethode, die mit geringfügigen Abänderungen auch von anderen Forschern angewendet worden ist, lassen sich einige nicht unerhebliche Bedenken geltend machen. »Die Erleuchtung des Versuchsraumes, die unvermeidlich doch etwas Geräusch verursachenden Manipulationen des in nächster Nähe der Versuchsperson sich befindenden Experimentators, die häufige Einwirkung der Schallreize, endlich das, wenigstens von *Kohlschütter*, während einer Nacht mehrmals herbeigeführte Erwecken waren äufsere Momente, die zunächst das Bedenken wachrufen, ob die erlangten Resultate unzweifelhafte sind. Dazu kamen als innere den Schlaf beeinflussende Faktoren einerseits die Voreingenommenheit des Schläfers, andererseits seine Gewöhnung

---

[1]) Angeführt bei *Spitta* a. a. O., S. 41.

[2]) Angeführt bei *Radestock*, Schlaf und Traum. Eine physiologisch-psychologische Untersuchung. Leipzig, Breitkopf und Härtel. 1879. S. 288.

an die Schallreize. Alle sechs Versuchspersonen *Kohlschütters* gaben ihm an, dafs sie im Schlafe das Gefühl von Erwartung, von Anspannung der Aufmerksamkeit auf das zu gebende verabredete Zeichen nicht los werden konnten. Ebenso waren in *Kohlschütters* späteren Versuchsreihen die zum Erwecken notwendigen Schallintensitäten viel gröfser ausgefallen, als in den früheren, ein Verhältnis, das er auf die mit der öfteren Wiederholung der Versuche mehr und mehr hervortretende Gewöhnung zurückführt«.[1])

Die angedeuteten Einflüsse, die ohne Zweifel die Richtigkeit des Resultates beeinträchtigen, hat *Michelson* durch eine verbesserte Untersuchungsmethode nach Möglichkeit zu beseitigen gesucht. »Zunächst galt es« — schreibt er —, »alle äufseren Störungen abzuhalten, soweit dies in meiner Macht lag. Nicht nur mufste der zu verwendende Apparat geräuschlos arbeiten, sondern auch der Reiz aus der Ferne ausgelöst werden, so dafs alle Störungen wegfielen, die aus dem Aufenthalte des Experimentators im Versuchszimmer erwuchsen. Sodann kam es darauf an, die inneren Störungen nach Möglichkeit zu eliminieren. Dadurch, dafs die Versuchsperson nie etwas darüber erfuhr, ob in der folgenden Nacht überhaupt experimentiert werden würde, geschweige denn — wann, dafs ferner über die Versuche bis auf das allernotwendigste überhaupt nicht gesprochen wurde, dafs weiter der am Bette stehende Apparat durch einen Vorhang in seiner speziellen Zurüstung zur Nacht dem Auge der Versuchsperson entzogen blieb, sollte dieser ihre Unbefangenheit gewahrt werden. Endlich hatte ich den bei allen psychophysischen Untersuchungen auftretenden Einflufs der Übung und Gewöhnung zu berücksichtigen. Weifs die Versuchsperson, wann der Reiz einwirken wird, so wird sie in der ersten Zeit leichter aufwachen, in der

---

[1]) *Michelson*, Untersuchungen über die Tiefe des Schlafs. Dorpat, Schnackenburg. 1891. S. 11.

späteren jedoch, wo sie sich eben an die Reize gewöhnt hat, gar nicht mehr. Zur Vermeidung dieser Einflüsse wurde in zwei aufeinanderfolgenden Nächten niemals um dieselbe Zeit experimentiert; sodann verstrichen öfters eine oder mehrere Nächte, wo die Versuche unterblieben, und endlich erstreckte sich die Anstellung der Untersuchungen über längere Zeiträume hinaus, selbst bis zu mehreren Monaten. Da jedes Erwachen meistens, in den Vorversuchen fast immer, durch successive Steigerung der Reize herbeigeführt wurde, die noch nicht zum Erwachen führenden Reize nach *Kohlschütters* Beobachtungen aber schon eine Veränderung der Schlaftiefe herbeizuführen vermögen, so mufste schliefslich noch verhütet werden, dafs durch die Versuche selbst fehlerhafte Beobachtungen zu stande kämen. Die Weckreize sollten daher nicht rasch, sondern in gröfseren Zwischenräumen bis zum Erwachen aufeinanderfolgen, und dieses selbst nur einmal, höchstens zweimal in einer Nacht experimentell erzwungen werden.« [1])

Wie frühere Beobachter, so benutzte auch *Michelson* zu seinen Versuchen Schallreize. Aber die Versuchsperson und der Experimentator befanden sich in verschiedenen Räumen, die durch eine doppelte elektrische Leitung miteinander verbunden waren. Die eine war dazu bestimmt, den am Kopfende des Bettes stehenden Fallapparat geräuschlos in Thätigkeit zu setzen, mit der andern sollte die Versuchsperson ein Zeichen geben, wenn sie erwachte. Auf die Einzelheiten der Untersuchungen, die manches Interessante bieten, hier näher einzugehen, würde zu weit führen. Der Hauptsache nach wurden durch diese Versuche die Beobachtungen *Kohlschütters* bestätigt. Die Kurve, die *Michelson,* um die Schlaftiefe zu veranschaulichen, aus den Ergebnissen seiner Untersuchungen konstruiert hat, verläuft in der ersten Viertelstunde ganz niedrig und steigt dann während der folgenden halben

---

[1]) *Michelson* a. a. O. S. 14.

Stunde steil an, bis sie nach etwa $^{3}/_{4}$ Stunden ihren Höhepunkt erreicht. Nach einer anfänglichen kleinen Senkung verharrt sie eine halbe Stunde lang in gleicher Höhe, um dann steil abzufallen und am Schlufs der zweiten Stunde in etwas langsamerem Tempo ihr erstes Minimum zu erreichen, von wo aus sie dann noch vier im Vergleich mit der ersten geringgradige Erhebungen vollführt, bis sie vom 2. Viertel der 7. Stunde an gleichmäfsig niedrig verläuft.

»Es macht nach allem diesem« — schreibt *Michelson* — »fast den Eindruck, als ob die wesentliche Aufgabe des Schlafes in sehr kurzer Zeit gelöst würde. In ungefähr $1^{3}/_{4}$ Stunden ist der tiefste Schlaf abgelaufen. Dieser Gang der Kurve scheint darauf hinzudeuten, dafs die Tiefe des Schlafes für die Erholung wichtiger ist als die Dauer desselben, ein Satz, der mit gewissen allgemeinen Erfahrungen recht wohl im Einklange steht. So vermögen die Landleute im Sommer, ferner mit Wachtdienst betraute Leute nach einem kurzdauernden Schlafe ganz Aufserordentliches zu leisten, wobei allerdings im Laufe des Tages noch eine Schlafzeit eingeschoben wird. So wissen wir, dafs ein bis in den späten Morgen fortgesetzter Schlaf uns durchaus nicht die gewünschte Erholung bringt, dafs wir uns nicht selten nach einem etwa 2stündigen Schlafe verhältnismäfsig erquickter fühlen, als nach einem 6- bis 8stündigen. Auch die landläufige Idee, dafs der Schlaf vor Mitternacht der beste sei, steht wohl damit in Verbindung. Für das praktische Leben würde hieraus der Schlufs folgen, dafs es für die Erholung vorteilhafter erscheint, mehrmals am Tage kurze Zeit zu schlafen, als dieselbe Gesamtdauer des Schlafes *in continuo* zu erzielen.« [1]

Mit der zunehmenden Verflachung des Schlafes gegen Morgen wächst die Reizempfänglichkeit der Sinnesorgane, und es bedarf dann oft nur eines leisen Anstofses, um das Erwachen herbeizuführen. Die Veranlassung dazu kann von aufsen oder von innen kommen. Gewöhn-

[1] *Michelson* a. a. O. S. 31.

[redacted]

lich erwachen wir infolge der Geräusche, die der beginnende Tag mit sich bringt. Das Krähen eines Hahnes, das Rollen eines Wagens, die Schläge einer Wanduhr, das Läuten einer Glocke, das Knarren einer Thür genügt als Reiz auf das dem »Auftauen entgegengehende Gehirn«, um die gewohnten Verrichtungen in Gang zu setzen. Wir schlagen die Augen auf, und das auf uns einströmende Licht macht uns völlig wach.

Weniger häufig, obgleich keineswegs selten, wird das Erwachen durch innere, psychische Reize veranlafst. Sobald durch die allgemeine Kräftigung und Neubelebung des Organismus der Druck der Schlafempfindung zu weichen beginnt, nimmt die Seele in allmählich zunehmendem Mafse ihre gewohnte Thätigkeit wieder auf. Immer mehr Vorstellungen lösen sich aus ihrer Gebundenheit und verweben sich in völlig automatischer Weise nach den Gesetzen der Ideenassociation unter einander und mit den immer zahlreicher von aufsen veranlafsten Empfindungen zu den wunderlichen Gebilden des Traumes. Oft werden die Traumbilder so lebhaft, dafs sie ein plötzliches Erwachen zur Folge haben. In anderen Fällen vollzieht sich der Übergang zum Erwachen mehr allmählich. Die Traumvorstellungen gewinnen an Ordnung und Verständigkeit, das Selbstbewufstsein tritt mehr und mehr hervor, hin und wieder blitzt der Gedanke auf, dafs man nur träume, die Phantasiegebilde werden als solche erkannt, und endlich tritt das vollständige Erwachen ein, auch wenn nicht die geringsten Reize von aufsen eingewirkt haben. »Der Schlaf« — sagt *Purkinje* treffend — »ist sein eigener gröfster Feind; denn indem er die volle Bewufstseinskraft der Seele wieder herstellt, giebt er ihr zugleich die Macht, sich gegen ihn selbst zu wenden und ihn in die Tiefen des organischen Lebens zurückverscheuchen zu können.«

Wird man aus tiefem Schlafe plötzlich aufgeweckt, so kann man sich oft nicht gleich zurechtfinden. Man reibt sich die Augen, reckt die Glieder, gähnt und stiert mifs-

mutig vor sich hin. Die Sinnesnerven liegen noch in einer Art von Erstarrung, die Eindrücke der Aufsenwelt werden nur undeutlich und verworren perzipiert und mischen sich unter die noch lebhaft im Bewufstsein stehenden Traumvorstellungen. In diesem Zustande, den man treffend als Schlaftrunkenheit bezeichnet hat, steht der Mensch, gleich dem Wahnsinnigen, unter dem Zwange seiner unwillkürlichen Vorstellungen, und Handlungen, die er unter diesen Umständen vollbringt, können ihm nicht zugerechnet werden. So warf eine Mutter, die jäh aus dem Schlafe auffuhr, in der Verwirrung ihren Säugling durchs geschlossene Fenster hindurch auf die Strafse, weil sie den Schreckensruf gehört zu haben glaubte, das ganze Haus stände in Flammen. Im Jahre 1870 erstach ein Korporal *de la Cambré* in Neulerchenfeld, der plötzlich aus tiefem Schlafe aufgeweckt wurde, einen befreundeten Kameraden, der ihm gerade in den Weg kam und war ganz entsetzt, als ihm nachher zum Bewufstsein kam, was er gethan hatte.[1]) Zum Glück sind solche Vorkommnisse selten. Meist besteht die Schlaftrunkenheit in einem träumerischen Hindämmern, das mitunter ziemlich lange anhält. Für gewöhnlich jedoch gewinnen die Sinneswahrnehmungen bald die Oberhand, sie werden deutlicher, klarer, die Traumwelt verblafst, die Erinnerungen des Tageslebens kehren wieder, und das völlige Erwachen tritt ein.

2. Die Schlummerbilder.

Wir wenden uns jetzt zur Betrachtung einer eigentümlichen Erscheinung, die jeder, freilich nicht in gleichem Grade, beim Einschlafen an sich beobachten kann. Sobald die Sinnesthätigkeit zu erlahmen beginnt und die objektive Welt uns entschwindet, treten die subjektiven Erscheinungen in den Vordergrund. Allerlei seltsame Phantasiegebilde, Gestalten von Menschen, Tieren und Dingen, Bilder von Landschaften u. s. w. huschen in raschem Wechsel an

---

[1]) *M. Perty,* Anthropologie. Heidelberg, 1874. I, S. 173.

uns vorüber. Oft wird unser Gemüt heftig von ihnen ergriffen, so dafs wir plötzlich aufwachen, um unmittelbar darauf wieder in die Träumerei zurückzusinken. Mehrere deutsche Physiologen, *Johannes Müller, Purkinje, Gruithuisen, Burdach,* und einige französische Forscher, *Baillarger* und besonders *A. Maury,* haben über diese Phantasmen, die man als Schlummerbilder bezeichnet, sorgfältige Beobachtungen angestellt. *J. Müller* entwirft von ihnen folgende Beschreibung: »Es ist selten, dafs ich nicht vor dem Einschlafen bei geschlossenen Augen in der Dunkelheit des Sehfeldes mannigfache leuchtende Bilder sehe. Von früher Jugend auf erinnere ich mich dieser Erscheinungen. Ich wufste sie immer wohl von den eigentlichen Traumbildern zu unterscheiden; denn ich konnte oft lange Zeit vor dem Einschlafen auf sie reflektieren. Vielfache Selbstbeobachtung hat mich dann in den Stand gesetzt, ihre Erscheinung zu fördern, sie festzuhalten. Schlaflose Nächte wurden mir kürzer, wenn ich gleichsam wachend unter den eigenen Geschöpfen meines Auges wandeln konnte. Wenn ich diese leuchtenden Bilder beobachten will, sehe ich bei geschlossenen, vollkommen ausruhenden Augen in die Dunkelheit des Sehfeldes. Mit einem Gefühl der Abspannung und gröfsten Ruhe in den Augenmuskeln versenke ich mich ganz in die sinnliche Ruhe des Auges und in die Dunkelheit des Sehfeldes. Allen Gedanken, allem Urteil wehre ich ab; ich will bei einer vollkommenen Ruhe des Auges wie des ganzen Organismus in Hinsicht der äufseren Eindrücke nur beobachten, was in der Dunkelheit des Auges als Reflex von inneren organischen Zuständen in anderen Teilen erscheinen wird. Wenn nun im Anfange immer noch das dunkle Sehfeld an einzelnen Lichtflecken, Nebeln, wandelnden und wechselnden Farben reich ist, so erscheinen statt dieser bald begrenzte Bilder von mannigfachen Gegenständen, anfangs in einem matten Schimmer, bald deutlicher. Dafs sie wirklich leuchten und manchmal auch farbig sind, daran ist kein Zweifel. Sie begegnen sich,

verwandeln sich, erstehen manchmal ganz zu den Seiten des Sehfeldes mit einer Lebendigkeit und Deutlichkeit des Bildes, wie wir sonst nie so deutlich etwas zur Seite des Sehfeldes sehen. Mit den leisesten Bewegungen des Auges sind sie gewöhnlich verschwunden, auch die Reflexion verscheucht sie auf der Stelle. Es sind selten bekannte Gestalten, gewöhnlich sonderbare Figuren, Menschen, Tiere, die ich nie gesehen, erleuchtete Räume, worin ich noch nie gewesen. Es ist nicht der geringste Zusammenhang dieser Erscheinungen mit dem, was ich am Tage erlebt habe, zu erkennen. Ich verfolge diese Erscheinungen oft halbe Stunden lang, bis sie endlich in die Traumbilder des Schlafes übergehen. Nicht in der Nacht allein, zu jeder Stunde des Tages bin ich dieser Erscheinungen fähig. Gar manche Stunde der Ruhe, vom Schlafe weit entfernt, habe ich mit geschlossenen Augen zu ihrer Beobachtung zugebracht. Ich brauche mich oft nur hinzusetzen, die Augen zu schliefsen, von allem zu abstrahieren, so erscheinen unwillkürlich diese seit früher Jugend mir freundlich gewohnten Bilder. Häufig erscheint das lichte Bild im dunklen Sehfelde, häufig auch erhellt sich beim Erscheinen der einzelnen Bilder nach und nach die Dunkelheit des Sehfeldes zu einer Art von innerem Tageslicht. Gleich darauf erscheinen denn auch die Bilder. Ebenso merkwürdig als das Erscheinen der Bilder war mir, seit ich diesem Phänomen beobachtend folgte, das allmähliche Hellwerden des Sehfeldes. Denn am Tage bei geschlossenen Augen nach und nach den lichten Tag von innen eintreten sehen, und in dem Tage des Auges leuchtende Gestalten als Produkte des Eigenlebens des Sinnes wandeln sehen, und dies alles im wachenden Zustande, fern von allem Aberglauben, von aller Schwärmerei, bei nüchterner Reflexion, ist dem Beobachter etwas höchst Wunderbares.«[1]

---

[1] Aus der Schrift »Phantastische Gesichtserscheinungen« von *J. Müller*. Mitgeteilt bei *Schaller*, Psychologie. 1860. I, S. 350.

Von ähnlichen Erscheinungen kann wohl jeder berichten, der gelernt hat, etwas auf sein Inneres zu achten. Freilich haben diese Bilder bei den meisten Menschen bei weitem nicht den Grad der Lebhaftigkeit, wie die von *Müller* beschriebenen. Meine eigenen Beobachtungen haben mir in den wenigsten Fällen glänzende, hellleuchtende oder grellfarbige Bilder gezeigt, vielmehr war meist alles in ein mehr oder weniger unbestimmtes Dunkel getaucht. Hin und wieder jedoch gewannen die Bilder eine aufserordentliche Lebhaftigkeit. So erblickte ich einmal einen grofsen, prächtigen, hellerleuchteten Saal. Im Hintergrunde standen einige Schulbänke, worauf mehrere Kinder safsen. Plötzlich öffnete sich die Thür, und eine alte Frau, die ein prallrotes Tuch um die Schultern gebunden hatte, sprang mit zorniger Miene und einem zum Schlage aufgehobenen Besen herein und auf die Kinder zu. Ich erschrak unwillkürlich, und das Bild war verschwunden. Ein andermal sah ich eine im hellen Sonnenschein daliegende Landschaft; unmittelbar vor mir lag eine grofse Wiese, auf der die Leute eifrig mit dem Einbringen des Heues beschäftigt waren. Die Bilder waren so leibhaftig, als wenn ich sie in Wirklichkeit vor mir gesehen hätte; nur blieb mir das Bewufstsein, dafs ich es mit Phantasiegebilden, nicht mit reellen Dingen zu thun hatte. Bei den eigentlichen Traumbildern fehlt bekanntlich dieses Bewufstsein, weshalb sie für den Träumenden das Vollgewicht objektiver Wirklichkeit haben. Die von *Müller* gemachte Beobachtung, dafs zwischen den Schlummerbildern und den Tageserlebnissen durchaus kein Zusammenhang bestehe, kann wohl auf Allgemeingiltigkeit keinen Anspruch erheben. Sie trifft meist nur dann zu, wenn die Erlebnisse sich in den gewohnten Geleisen bewegen. Wird aber unser Geist am Tage durch Ungewöhnliches, Interessantes besonders lebhaft gefesselt, z. B. auf Reisen, beim Besuch einer Gemäldegallerie, eines Jahrmarktes u. s. w., so werden meist auch die Schlummerbilder unter dem Einflusse dieser Eindrücke stehen und die Tageserlebnisse mehr

oder weniger verworren und phantastisch ausgeschmückt widerspiegeln. *A. Maury,* dem wir aufserordentlich wertvolle Beobachtungen über die dem Einschlafen vorausgehenden Sinnesphantasmen, die »*hallucinations hypnogogiques*«, wie er sie nennt, verdanken, hebt ausdrücklich hervor, dafs jede, selbst die geringste Veränderung in seiner Lebensweise bei ihm Schlummerbilder erzeugte, die von den gewöhnlichen ganz und gar abwichen. An einer ganzen Reihe von Beispielen zeigt er, wie die Erlebnisse des Tages darin sich widerspiegelten. Einmal, als er sich am Tage selbst rasiert hatte, erblickte er des Abends, nachdem er die Augen geschlossen, sein eigenes Bild auf hellem Grunde, wie es der Spiegel ihm dargeboten hatte. Ein andermal, als er in einem englischen Buche gelesen hatte, sah er ein Blatt Papier, auf dem englische Wörter standen. Auf Reisen begegnete es ihm oft, dafs ihm vor dem Einschlafen Bilder von gesehenen Landschaften in voller Leibhaftigkeit vor die Seele traten. »Überhaupt« — bemerkt er — »liefern die Gegenstände, denen ich am Tage die gröfste Aufmerksamkeit geschenkt habe, die meisten Elemente zu meinen Schlummerbildern. Die Männer und Frauen, die ich bei geschlossenen Augen erblicke, tragen häufig die Züge von Personen, die ich in den letzten Tagen getroffen oder deren ich mich wieder erinnert habe.« Daneben berichtet er aber auch wieder von zahlreichen Bildern, die aller bekannten und wirklichen Züge entbehrten und einen rein phantastischen Charakter hatten.[1])

Wie hat man sich nun die Entstehung dieser Phantasmen zu denken?

Offenbar sind sie hallucinatorischen Charakters. Von Hallucinationen reden wir bekanntlich, wenn unsere Vorstellungsgebilde sich zu solcher Lebhaftigkeit steigern, dafs sie für sinnliche Wahrnehmungen gehalten werden. Für

---

[1]) *A. Maury, Le sommeil et les rêves. Quatrième édition, revue et considérablement augmentée.* Paris, *Librairie académique,* 1878. S. 3, 85, 87.

gewöhnlich kommen wir gar nicht in die Gefahr, beide miteinander zu verwechseln. Wenn wir uns z. B. die Vorstellung des Kölner Doms vor die Seele rufen, so sind wir keinen Augenblick im Zweifel darüber, ob wir den Dom wirklich sehen, oder ob wir es nur mit einem *Erinnerungsbilde* zu thun haben. Schon die Umgebung, die fortwährend auf unsere Sinne einwirkt, läfst eine Täuschung darüber gar nicht aufkommen; sie mahnt uns unaufhörlich, dafs wir ja nicht in Köln, sondern in unserm Zimmer uns befinden. Zudem ist die erinnerte Vorstellung im Vergleich zu der wirklichen Wahrnehmung schwach, abgeblafst, verschwommen und mehr oder minder lückenhaft. Dasselbe gilt natürlich auch von den *Phantasiebildern*, die sich von den Erinnerungsbildern nur dadurch unterscheiden. dafs sie aus Bestandteilen verschiedener früherer Wahrnehmungen sich zusammensetzen, während diese frühere Vorstellungen einfach wiederholen. Die Reproduzierfähigkeit ist für die verschiedenen Sinnesgebiete aufserordentlich verschieden. Am gröfsten ist sie bei den Gesichtsvorstellungen, viel geringer schon bei den Gehörsvorstellungen. Ein gehörtes Musikstück sich einigermafsen deutlich vorzustellen, ist aufserordentlich schwer, Geschmacks- und Geruchsempfindungen sind fast unreproduzierbar, und ein erinnerter Schmerz verdient diesen Namen gar nicht mehr. Diese Unterschiede in der Reproduzierbarkeit der Vorstellungen verschiedener Sinnesgebiete haben ihren Grund in der gröfseren oder geringeren Klarheit und Deutlichkeit, mit der die einzelnen Sinne perzipieren. Bekanntlich nimmt der Gesichtssinn in dieser Beziehung den ersten Rang ein, wie er ja überhaupt zum Auf- und Ausbau unserer Vorstellungswelt weitaus das meiste Material liefert. Die gröfsere Zahl und leichtere Erinnerbarkeit der Gesichtswahrnehmungen macht es denn auch erklärlich, dafs die Phantasmen, die vor dem Einschlafen uns berücken, fast ausschliefslich Gesichtsbilder sind, wie ja auch die Träume vorzugsweise diesem Sinnesgebiete ihren Stoff entnehmen.

Der Klarheitsgrad, womit ältere Vorstellungen wieder bewuſst werden, ist bei verschiedenen Personen oft auſserordentlich verschieden. Es giebt Menschen, denen die Fähigkeit, sich einen gesehenen Gegenstand einigermaſsen deutlich vorzustellen, fast ganz abgeht, während andere die kompliziertesten Gesichtsbilder bis in alle Einzelheiten hinein sich vergegenwärtigen können. Jedenfalls spielt dabei die durch Anlage, Beruf und Lebensverhältnisse herbeigeführte Gewöhnung eine groſse Rolle. Der Maler wird im allgemeinen mit viel gröſserer Leichtigkeit und Lebhaftigkeit als andere Menschen Gesichtsbilder reproduzieren können, während bei dem Musiker diese Fähigkeit innerhalb der Tonvorstellungen gröſser sein wird. Manche Menschen scheinen die Gabe, deutliche Erinnerungs- und Phantasiebilder zu erzeugen, in ganz ungewöhnlichem Maſse zu besitzen. Ein namhafter französischer Porträtmaler war im stande, die Bilder von Personen, die ihm nur einmal gesessen hatten, aus der Erinnerung vollständig treu zu malen. Er konnte sich die Gestalten der zu Malenden mit solcher Lebhaftigkeit vorstellen, daſs er sie wirklich vor sich zu sehen glaubte. Auch *Goethe* vermochte seine Phantasiebilder zur Lebhaftigkeit sinnlicher Wahrnehmungen zu steigern. »Ich hatte die Gabe« — schreibt er —, »wenn ich die Augen schloſs und mit niedergesenktem Haupte mir in der Mitte des Sehorgans eine Blume dachte, so verharrte sie nicht einen Augenblick in ihrer ersten Gestalt, sondern sie legte sich auseinander, und aus ihrem Innern entfalteten sich wieder neue Blumen aus farbigen, wohl auch grünen Blättern; es waren keine natürlichen Blumen, sondern phantastische, jedoch regelmäſsig wie die Rosetten der Bildhauer. Es war unmöglich, die hervorquellende Schöpfung zu fixieren, hingegen dauerte sie so lange, als mir beliebte, ermattete nicht und verstärkte sich nicht. Dasselbe konnte ich hervorbringen, wenn ich mir den Zierrat einer buntgemalten Scheibe dachte, der dann ebenfalls aus der Mitte gegen die Peripherie sich immerfort veränderte,

völlig wie die in unsern Tagen erst erfundenen Kaleidoskope.«

Von solch lebhaften Vorstellungen bis zum wirklichen Phantasma, zur Hallucination, ist nur ein Schritt. Für den Künstler namentlich ist überhaupt der Punkt sehr nahe, wo die von ihm geschaffenen Gestalten, Entwürfe, Tonwerke zu Hallucinationen werden. Das gilt ganz besonders vom bildenden Künstler, in dessen Werken ja das Element der Formen und Farben vorherrschend ist. Der Karikaturenzeichner, Musiker und Dichter *E. Th. A. Hoffmann,* der sein grofses Talent in der Darstellung des Gräfslichen und Ungeheuerlichen verschwendete, arbeitete sich in seiner Studierstube oft in eine Aufregung hinein, dafs die Schreck- und Spukgestalten seiner Phantasie leibhaftige Gestalt annahmen und ihn dermafsen ängstigten, dafs er seine Frau zum Schutze herbeirief, die dann seine Hand in der ihren halten mufste, um ihn von dem Dasein der wirklichen Welt überzeugt zu erhalten.

Bei den Schlummerbildern, die uns vor dem Einschlafen umgaukeln, sowie bei den Phantasmen, die Personen mit lebhafter Einbildungskraft künstlich in sich zu erzeugen vermögen, bleibt das Bewufstsein, dafs man es nur mit Phantasiegebilden, nicht mit wirklichen Dingen zu thun hat, weil man jederzeit im stande ist, die Wahnvorstellungen zu verscheuchen. Anders ist es bei den wirklichen Hallucinationen, die der Willkür des damit Behafteten gänzlich entzogen sind und darum mit dem Vollgewichte objektiver Wirklichkeit auftreten. Sie kommen besonders in gewissen krankhaften Zuständen vor, wie im Fieberdelirium und im Wahnsinne; doch finden sie sich mitunter auch bei völlig gesunden Personen, namentlich in affektiven Zuständen, bei gespannter Erwartung, bei Furcht und Schrecken. Am bekanntesten sind die Hallucinationen des Traumes, die uns allnächtlich eine wunderbare, unserer Phantasie entsprungene und darum subjektive Welt als objektive Wirklichkeit vorspiegeln. Der Träumende weifs bekanntlich nicht, dafs er träumt;

er glaubt zu wachen und zwar ganz in demselben Sinne, wie er auch am Tage zu wachen behauptet, und die aus seinem Innern aufsteigenden Phantasiegebilde haben für ihn, so lange der Traum dauert, dieselbe handgreifliche Wirklichkeit wie die Dinge und Ereignisse des wachen Tageslebens. Erst das Erwachen macht der Täuschung, der wir im Traume verfallen, ein Ende und belehrt uns, dafs wir in einer erdichteten Welt uns befanden. Wir stellen unsere Traumerlebnisse den wirklichen Zuständen gegenüber, und erst durch diese Vergleichung erscheint uns der Traum als Traum.

Die Schlummerbilder nun, denen wir uns jetzt im besonderen zuwenden, stehen in der Mitte zwischen den lebhaften Phantasievorstellungen und den Hallucinationen des Traumes, in die sie ja auch mit dem eintretenden Schlafe allmählich übergehen. Aber wie entsteht nun die Hallucination, wodurch erhalten die Phantasievorstellungen die Lebhaftigkeit sinnlicher Anschauungsbilder?

Es ist ein in der Psychologie feststehender Satz, dafs zwischen leiblichen und seelischen Vorgängen eine durchgängige Kausalität besteht. Wie jede leibliche Erregung eine Empfindung oder einen Komplex von Empfindungen in der Seele erzeugt, so ereignet sich auch nichts in der Seele, was nicht in leiblichen Vorgängen seinen Widerschein fände. Richten wir z. B. unsern Blick auf irgend einen Gegenstand, so wird durch die von diesem ausgehenden Lichtstrahlen ein Erregungszustand auf unserer Netzhaut hervorgerufen, der sich dann auf den Sehnerv und das Gehirn fortpflanzt und in unserer Seele das Gesichtsbild des betreffenden Gegenstandes hervorbringt. Steigt nun später aus irgend einem Anlafs die Vorstellung des Objektes wieder in unserer Seele empor, so müssen sich wegen des gegenseitigen Kausalverhältnisses, das zwischen Seele und Leib besteht, auch jene Erregungsvorgänge in Gehirn und Sinnesorgan erneuern, die stattfanden, als das betreffende Organ, von aufsen gereizt, das Gesichtsbild des Gegenstandes in uns erzeugte. Nun steht wohl

ohne weiteres fest, dafs diese von zentraler Reizung ausgehende Erregung sich nur dann voll zu entfalten vermag, wenn die in Betracht kommenden Nervenfasern sich im Zustande der Ruhe befinden. Das ist aber während des Wachseins ausgeschlossen; die fortwährend auf unsere Sinne einwirkenden Reize der Aufsenwelt setzen den von innen kommenden Erregungen einen starken Widerstand entgegen, der ihre Ausbreitung mehr oder weniger hindert. Das ist der Grund, weshalb die Erinnerungs- und Phantasiebilder an Lebhaftigkeit so aufserordentlich hinter den durch sinnliche Wahrnehmung unmittelbar hervorgerufenen zurückstehen. Daher können wir auch die Lebhaftigkeit des Vorstellens erhöhen, wenn wir äufsere Reize möglichst fernhalten. Ruhe um uns her, Dämmerlicht und Dunkelheit befördern das Hallucinieren. Der günstigste Fall ist offenbar der Zustand des Schlafes, wo allen äufseren Eindrücken die Einwirkung auf das Nervensystem wenn nicht abgeschnitten, so doch bedeutend erschwert ist. Die zentralen Erregungen, die durch die aufsteigenden Traumbilder hervorgerufen werden, können sich daher ungehindert im Nervensystem ausbreiten. Bedenkt man ferner, dafs während des Schlafes das Selbstbewufstsein aufgehoben und dafs der Schlafende aufser stande ist, seine Vorstellungen mit den Dingen seiner Umgebung, von denen er ja nichts weifs, zu vergleichen, so wird man sich nicht darüber wundern, dafs die Traumbilder für Wahrnehmungen wirklicher Dinge gehalten werden.

Die Schlummerbilder entstehen offenbar unter ganz gleichen Umständen. Dafs sie als Phantasmen erkannt werden, obwohl sie sich als sinnliche Anschauungen darstellen, hat seinen Grund in dem noch bestehenden Selbstbewufstsein. Je mehr dieses schwindet, desto vollkommener wird die Täuschung: die Schlummerbilder werden zu Traumbildern.

Indessen ist bei der Entstehung der Schlummer- und Traumbilder noch eine andere Ursache wirksam. Die Sinnesnerven sind nicht nur Einwirkungen, die von der

Aufsenwelt oder von der Seele ausgehen, zugänglich, sondern es wirken auch Reize auf sie ein, die in den Vorgängen des leiblichen Organismus, namentlich im Drucke des Blutes, ihren Grund haben. Auch auf solche Reize antwortet die Seele mit Empfindungen, die den betreffenden Sinnesnerven entsprechen, mit Licht-, Schall- oder anderen Empfindungen, je nachdem. Auf diese Weise entsteht z. B. Flimmern vor den Augen, Ohrensausen u. dgl. Diese Einflüsse kommen natürlich dann am meisten zur Geltung, wenn keine anderen Reize ihnen hindernd im Wege stehen, also beim Einschlafen und während des Schlafs. Im Auge, dem reizbarsten aller Sinnesorgane, entstehen dann jene unbestimmten Licht- und Nebelflecke, die wir stets, wenn wir das Auge schliefsen, im dunkeln Sehfelde wahrnehmen. Durch sie werden dann allerlei Vorstellungen in der Seele wachgerufen, die nun die stets geschäftige Phantasie zu den wunderlichsten Bildern verwebt. Dafs hier wirklich der Kreislauf des Blutes eine hervorragende Rolle spielt, geht aus mehreren Beobachtungen deutlich hervor. So hat *Maury* festgestellt, dafs Personen, bei denen die Schlummerbilder mit besonderer Lebhaftigkeit auftreten, fast durchweg an Blutandrang nach dem Kopfe leiden. Er selbst war mit diesem Übel behaftet, und allemal, wenn es bei ihm sich zeigte, traten die Phantasmen in einer Zahl und mit einer Lebhaftigkeit auf, wie er sie unter gewöhnlichen Umständen nie beobachten konnte.[1]) Meine eigenen Erfahrungen bestätigen dies durchaus. Man denke hier auch an die Sinnesdelirien der Fieberkranken, bei denen ja auch das Blut in einer ungewöhnlichen Wallung sich befindet. Bei dem bekannten Berliner Buchhändler Nicolai, der häufig am Tage von Hallucinationen gequält wurde, die grofse Ähnlichkeit mit den Schlummerbildern hatten, wichen die Phantasmen jedesmal, wenn ihm Blutegel angesetzt wurden. Wie sich ferner aus zahlreichen Beobachtungen er-

---

[1]) *Maury* a. a. O. S. 57 und 58.

giebt, wird das Entstehen der Hallucinationen durch die wagerechte Lage begünstigt, was ohne Zweifel darauf zurückzuführen ist, dafs bei dieser Lage das Blut in gröfserer Menge zum Kopfe strömt. Noch eine Beobachtung sei hier erwähnt, die jeder an sich selbst machen kann. Wenn wir abends zu Bett gehen und uns auf die eine Seite legen, so erscheinen die Schlummerbilder nicht sofort, sondern erst nach Verlauf einer kurzen Zeit. Sie verschwinden aber augenblicklich, wenn wir uns auf die andere Seite wenden, um dann bald von neuem zu erscheinen. Die nächstliegende Erklärung dafür dürfte wohl die sein, dafs in der Seitenlage sich das Blut, dem Gesetz der Schwere folgend, in die tiefer liegenden Gehirnpartieen drängt und dort durch Druck einen Reizzustand erzeugt, der in den Gesichtsphantasmen seinen Ausdruck findet. Legt man sich nun auf die andere Seite, so hören die Reize auf, und die Bilder verschwinden; das Blut drängt nach der andern Hirnhemisphäre, und sobald es sich dort angesammelt hat, beginnt das Spiel von neuem. Dafs auch bei der Entstehung der Sinnesphantasmen Geisteskranker Unregelmäfsigkeiten des Blutumlaufs Einflufs haben, wenngleich dabei auch noch andere Ursachen in Betracht kommen, auf die einzugehen hier nicht der Ort ist, dürfte sehr wahrscheinlich sein. Aus zahlreichen Beobachtungen, die *Leuret* und *Metivié* in der Salpetrière machten, ergab sich, dafs von allen daselbst untergebrachten Wahnsinnigen die mit Hallucinationen behafteten den schnellsten Puls hatten.[1])

Was bei den Schlummer- und Traumbildern am meisten auffällt, ist das Phantastische und Abenteuerliche, das ihnen fast immer anhaftet, und eine stete Unruhe, die eine verweilende Betrachtung unmöglich macht: die Bilder zerfliefsen und verwandeln sich unaufhörlich. Indessen, was uns hier so merkwürdig vorkommt, ist keineswegs diesen

---

[1]) *Cornelius*, Über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Halle, L. Nebert, 1875. S. 90.

Phantasmen eigentümlich. Dieselbe Thätigkeit, die uns die Schlummer- und Traumbilder vorgaukelt, die Phantasie, ist in gleicher Weise auch am Tage geschäftig; aber sie steht hier unter der Herrschaft des Verstandes. Der Verstand hält von den Phantasiegebilden alles fern, was den Verhältnissen der Wirklichkeit zu sehr widerstreitet; er regelt die Zusammensetzung der Vorstellungen durch die Beziehung auf einen bestimmten Zweck. Wo der Verstand die Zügel nachläfst, da entstehen auch bei hellem Tage dieselben wunderlichen Gebilde, die beim Einschlafen uns vorschweben, nur dafs ihnen aus den schon erörterten Gründen die sinnliche Frische fehlt.

3. Schlaf- und Weckmittel.

Beim gesunden Menschen pflegt sich der Schlaf mit ziemlicher Regelmäfsigkeit zu bestimmter Zeit einzustellen. Die Erfahrung zeigt, dafs die Gewohnheit dabei eine grofse Rolle spielt. Wer es sich zur Regel gemacht hat, um 10 Uhr abends zu Bett zu gehen, wird stets um diese Zeit mit Schläfrigkeit zu kämpfen haben, und wer sich ein Mittagsschläfchen angewöhnt hat, der kennt das unbehagliche Gefühl, das einen überkommt, wenn man einmal von der Regel abweichen mufs. Viele Menschen sind durch ihren Beruf gezwungen, ihr Schlafbedürfnis am Tage zu befriedigen, und ihr allgemeines Wohlbefinden wird dadurch in keiner Weise gestört. Wie es scheint, schläft man am Tage ebenso gut wie in der Nacht, vorausgesetzt, dafs die störenden Einflüsse des Tages, Licht und Geräusch, beseitigt werden. Die allgemein verbreitete Ansicht, dafs der Schlaf vor Mitternacht mehr erquicke als der nach Mitternacht, beruht auf einem Irrtume, und dafs die Nacht die allgemeine Schlafzeit ist, hat wohl nur darin seinen Grund, dafs sie wegen der Dunkelheit die Arbeit des Menschen zu sehr hindert, zum Teil sogar unmöglich macht. In heifsen Ländern, wo die Mittagshitze eine anstrengende Thätigkeit nicht zuläfst, pflegt man

[redacted]

einen Teil des Tages zu verschlafen und die Stunden der Nacht der Arbeit zu widmen.

Wie auf die Schlafzeit, so ist die Gewohnheit auch auf die Schlafdauer von Einflufs, doch sind hier der Willkür des Menschen engere Grenzen gezogen. Man kann sich einen längeren oder kürzeren Schlaf angewöhnen, aber es liegt nicht in unserer Macht, dies Mafs beliebig zu erhöhen oder herabzusetzen. Der Mensch bedarf ein bestimmtes Quantum Schlaf zu seiner Gesundheit. Im allgemeinen trifft wohl das bekannte lateinische Sprichwort, das dem Menschen täglich sieben Stunden Schlaf zumifst, das Richtige. In der Jugend, wo der wachsende Körper viele Kräfte verbraucht, ist das Bedürfnis nach Schlaf bedeutend gröfser, im höheren Alter nimmt es sehr ab. Säuglinge verschlafen den gröfsten Teil des Tages, Greise leiden fast durchweg an Schlaflosigkeit. Auch in gleichem Alter stehende Personen weichen in ihrem Schlafbedürfnis oft sehr von einander ab. Lebhafte, thatkräftige Personen schlafen im allgemeinen weniger, aber dafür tiefer und fester, als träge, wenig arbeitende. *Friedrich der Grofse* schlief bekanntlich nur fünf Stunden täglich. Einmal hat er sogar den Versuch gemacht, sich das Schlafen ganz abzugewöhnen, was natürlich mifslang. Andere Personen, wie z. B. General *Elliot*, kamen schon mit vier Stunden Schlaf aus, *Pichegrü* soll während eines Feldzuges sogar nur eine Stunde täglich geschlafen haben.[1])

Der Schlaf ist mancherlei fördernden und hemmenden Einflüssen ausgesetzt. Je nachdem diese Einflüsse in Zuständen des Leibes oder der Seele ihren Ursprung haben, sprechen wir von physischen (somatischen) und psychischen Schlaf- und Weckmitteln.

Es ist allgemein bekannt, dafs nach tüchtiger Körper- oder Geistesantrengung das Bedürfnis nach Schlaf sich erhöht. Bei ungewöhnlich grofser Ermüdung tritt der Schlaf mitunter plötzlich ein und dauert dann sehr lange.

---

[1]) Noch andere Beispiele bei *Perty*, Anthropologie, I, S. 173.

So verfiel Kapitän *Webb*, als er den Kanal zwischen Frankreich und England durchschwommen hatte, unmittelbar nach seiner Landung in einen tiefen, sehr lang anhaltenden Schlaf. *Wilhelm von Kügelgen*, der Verfasser der köstlichen »Jugenderinnerungen eines alten Mannes«, machte als junger Mann eine Reise, auf der er sich verirrte. Er blieb zwei Tage und eine Nacht fast ununterbrochen auf den Beinen. Als er endlich zum Tode erschöpft sein Ziel erreicht hatte, schlief er 36 Stunden an einem Stücke. Zwar wurde ihm nachträglich berichtet, er sei mittlerweile einmal geweckt worden und wie ein bewufstloser Schemen am Tische erschienen, doch sei er gleich nach der Mahlzeit wieder zu Bette gegangen, aber von alledem hatte er nicht die geringste Erinnerung.[1] Wer an Schlaflosigkeit leidet, sollte darum für tüchtige Ermüdung Sorge tragen. Ausgedehnte Spaziergänge, körperliche Arbeit, Schwimm- und Turnübungen, Hanteln vor dem Schlafengehen u. s. w. leisten vortreffliche Dienste. Der Physiolog *W. Preyer* berichtet, er habe eines Abends seinen Arm eine Viertelstunde lang wagerecht ausgestreckt gehalten, so dafs er es vor Schmerzen nicht mehr habe aushalten können. Gleich darauf sei er eingeschlafen. Geistige Anstrengung wirkt nicht in gleicher Weise einschläfernd wie körperliche, weil dabei gewöhnlich das Gemüt beteiligt ist. Das Gemüt aber ist der schlimmste Feind des Schlafes.

Auch länger andauernde, gleichmäfsig wirkende Sinneseindrücke führen den Schlaf herbei. Der Grund ist derselbe: die Sinnesnerven werden stärker angestrengt und ermüden infolgedessen. Wer einen Gegenstand längere Zeit hindurch scharf ins Auge fafst, wird sich von der Wahrheit des Gesagten leicht überzeugen können. Die Wirkung wird noch erhöht, wenn der fixierte Gegenstand den Augen so nahe gebracht wird, dafs auch den Augenmuskeln eine ungewohnte und darum sehr ermüdende

---

[1]) Jugenderinnerungen eines alten Mannes. 11. Aufl. S. 459.

Anstrengung zugemutet wird. Das Fixieren der eigenen Nasenspitze, eines dicht vor die Nase gehaltenen Bleistifts oder anhaltendes Schielen lockt unwiderstehlich den Schlaf herbei. In neuerer Zeit machen Ärzte, wenn sie kleinere Operationen vornehmen wollen, vielfach von diesem Mittel Gebrauch. »Die Methode besteht darin, dafs der Patient einen Gegenstand, den man ihm auf etwa 15 cm Entfernung vorhält, scharf fixieren mufs, wobei er gleichzeitig rasch und tief respiriert. Nach etwa zwei Minuten schwindet das Bewufstsein, und der Kranke schläft.« [1])

Zu den somatischen Schlafmitteln gehören ferner die sog. *Narkotika*, meist Pflanzenstoffe, die indessen weniger einen normalen, gesunden Schlaf, als vielmehr einen schlafähnlichen Betäubungszustand erzeugen. Die wichtigsten sind Opium, Morphium, Stechapfel, Strychnin, Bilsenkraut, Belladonna, Äther, Chloroform, geistige Getränke u. a. Einige von diesen verursachen aufserdem besonders lebhafte Träume von eigentümlicher Färbung. In gröfserer Menge öfters angewendet wirken die narkotischen Stoffe sehr zerstörend auf das Nervensystem. Verständige Ärzte machen deshalb auch nur im Notfalle von ihnen Gebrauch, z. B. wenn es gilt, einem Kranken grofse Schmerzen zu lindern. Unschätzbar dagegen sind manche von ihnen bei schmerzhaften und schwierigen Operationen.

Das wichtigste *psychische* Einschläferungsmittel ist die *Langeweile*. Wer sich langweilt, fängt bald an zu gähnen, und wer künstlich Langeweile bei sich hervorzurufen vermag, ist jederzeit im stande, sich in Schlaf zu versenken. Die Langeweile ist ein Zustand der Interesselosigkeit, der Gleichgiltigkeit. Keine Vorstellung hebt sich im Bewufstsein merklich über die andere empor, im Bewufstseinsraume ist alles gewissermafsen in Halbdunkel gehüllt. Verdunkelung, Schwinden des Bewufstseins ist aber das psychisch Charakteristische des Schlafs. Alles, was der Regsamkeit und Lebhaftigkeit des Seelenlebens

---

1) *Radestock*, Schlaf und Traum. S. 280.

entgegenwirkt, ist darum schlaferzeugend; alles, was unsern Geist anregt und beschäftigt, erhält uns wach. Ruhe um uns her und Dunkelheit begünstigen den Schlaf, Geräusch und Helligkeit halten ihn fern. Kinder werden bekanntlich durch Singen in den Schlaf eingelullt. Das Einschläfernde liegt hier in der Eintönigkeit des Textes und der Melodie. Die stete Wiederkehr derselben Worte und Töne stumpft die Aufmerksamkeit ab, zugleich wird dadurch aber auch jede andere Gehörempfindung, die vielleicht das Interesse des Kindes wecken könnte, verdeckt. Nicht anders ist es beim erwachsenen Menschen. Die einschläfernde Wirkung einer längeren Eisenbahnfahrt, namentlich wenn man allein ist, kennt wohl jeder aus eigener Erfahrung. Diese Wirkung beruht zum gröfsten Teile auf dem unaufhörlich in gleichförmiger Weise sich wiederholenden Geräusche der Räder, das unsern Gedankenlauf hemmt, und sie wird noch erhöht, wenn die Fahrt durch eine gleichförmige Gegend geht und also auch dem Auge keine Abwechselung geboten wird. Eine langweilige Rede bringt uns bald zum Gähnen. Die Vorstellungen, die uns darin geboten werden, interessieren uns nicht, aber sie erschweren uns das Verfolgen eines selbständigen Gedankenganges. Die ganze Vorstellungsbewegung gerät ins Stocken, die Gedanken schweben unentschieden hin und her, ohne eine feste, bestimmte Richtung einschlagen zu können, bis endlich Ruhe eintritt und das Bewufstsein schwindet.

Das Vorstehende macht es erklärlich, dafs man den Schlaf auch willkürlich herbeiführen kann, indem man seine Aufmerksamkeit für längere Zeit gleichgiltigen Dingen zuwendet. Freilich ist diese Fähigkeit nicht jedem gegeben, und nicht jeder besitzt sie in gleichem Mafse. Es gehört dazu ein ungemein starker Wille, wie er nur verhältnismäfsig wenigen Personen eigen ist. Napoleon I. war im stande, zu jeder Zeit und an jedem Orte willkürlich einzuschlafen. Selbst mitten in der Aufregung und dem Getöse der Schlacht bei Leipzig vermochte er einige Zeit

ruhig zu schlafen. Auch *Kant* verstand es, sich rasch in Schlaf zu versenken und rühmte sich gern dieser Fertigkeit.[1]) Die meisten Menschen sind nicht in diesem Maſse

---

[1]) Allbekannt ist, daſs indische Fakire durch Unterdrückung des Atems, starres Fixieren der Augenbrauen und dumpfes Vorsichhinbrüten sich willkürlich in einen oft lange anhaltenden todähnlichen Schlaf zu versetzen vermögen. Manche treiben diese Kunst gewissermaſsen als Gewerbe, indem sie sich gegen Belohnung zur Buſse für andere lebendig begraben lassen, um nach einigen Tagen oder sogar Wochen wieder ausgegraben zu werden und ins Leben zurückzukehren. Auch Europa hat in Oberst *Townsend* einen solchen Schlafkünstler besessen. Ein Dubliner Arzt, Dr. *Cheyne,* berichtet darüber folgendes: »Oberst Townsend konnte nach Belieben sterben, d. h. aufhören zu atmen, und durch bloſse Willensanstrengung oder sonstwie wieder ins Leben zurückkommen. Er drang so sehr in uns, den Versuch einmal anzusehen, daſs wir schlieſslich nachgeben muſsten. Alle drei fühlten wir erst den Puls; er war deutlich fühlbar, obwohl schwach und fadenförmig, und das Herz schlug normal. Er legte sich auf den Rücken zurecht und verharrte einige Zeit regungslos in dieser Lage. Dr. Fr. Baynard legte seine Hand auf das Herz des Obersten, und Herr Skrine hielt ihm einen reinen Spiegel vor den Mund. Ich fand, daſs die Spannung des Pulses allmählich abnahm, bis ich schlieſslich auch bei sorgfältiger Prüfung und bei vorsichtigstem Tasten keinen mehr fühlte. Dr. Baynard konnte nicht die geringste Herzzusammenziehung fühlen, und Herr Skrine sah keine Spur von Atemzügen auf dem breiten Spiegel, den er vor den Mund des Daliegenden hielt. Dann untersuchte jeder von uns nacheinander Arm, Herz und Atem, konnte aber selbst bei der sorgfältigsten Untersuchung auch nicht das geringste Lebenszeichen an ihm finden. Wir besprachen lange, so gut wir es vermochten, diese überraschende Erscheinung. Als wir aber fanden, daſs der Mann immer noch in demselben Zustand verharrte, schlossen wir, daſs er doch den Versuch zu weit geführt habe und waren schlieſslich überzeugt, daſs er wirklich tot sei und wollten ihn nun verlassen. So verging eine halbe Stunde. Da, als wir weggehen wollten, bemerkten wir einige Bewegungen an der Leiche und fanden bei genauer Beobachtung, daſs Puls und Herzbewegung allmählich zurückkehrten. Der Mann begann zu atmen und leise zu sprechen. Wir waren alle aufs äuſserste über diesen unerwarteten Wechsel erstaunt und gingen nach einiger Unterhaltung mit ihm und untereinander von dannen, von allen Einzelheiten des Vorgangs zwar völlig überzeugt, aber ganz erstaunt und überrascht und nicht im stande, eine vernünftige Erklärung zu geben.« Gartenlaube 1890, S. 387. — Es bedarf wohl kaum des

Herren ihres Vorstellungslebens, und alle die Mittel, die anempfohlen werden, um den Schlaf herbeizuführen, wirken darum auch nur bei verhältnismäfsiger Ruhe des Gemüts. *Boerhave* empfahl gegen hartnäckige Schlaflosigkeit das regelmäfsige Fallen von Wassertropfen in einen Metallkessel. *Jean Paul* meint, man solle sich vorstellen, es fielen endlose Blumenguirlanden in einen unermefslichen Abgrund u. dgl. m. Auch das Merken auf das Ticken der Pendeluhr, ein leises wiederholtes Zählen innerhalb einer kürzeren Zahlenreihe, etwa von eins bis zehn, ein öfteres Durchlaufen eines kleineren bekannten Gedichtes, kurz, alles, was unsern Geist beschäftigt, ohne ihn zu interessieren, ist geeignet, die Vorstellungsthätigkeit zu verflachen und den Schlaf einzuleiten.

Ein vorzügliches Mittel, das erregte Gemüt zu besänftigen und damit den Schlaf zu ermöglichen, ist das freie Spiel der Phantasie, jenes unbestimmte Umherschweifen der Gedanken, das jede bestimmt hervortretende Vorstellung sogleich unterdrückt und beseitigt. »Wir suchen uns irgend eine Szene, ein Bild möglichst konkret vor Augen zu führen, worin der Zustand der Ruhe und Gleichmäfsigkeit, der friedlichen Stille u. s. w. das Charakteristische ist. Dadurch dämpft sich unwillkürlich und ganz unmerklich die Aufregung, ihre Motive treten, soweit dies überhaupt möglich ist, zurück, ihre Wirkung vermindert sich und schwindet bald ganz, so dafs das Gemüt in seine frühere Lage zurückkehrt und damit der Schlaf eintreten kann. Doch auch wenn das Gemüt gar nicht besonders erregt ist, wenn man nur aus Mangel an Müdigkeit nicht einschlafen kann, wenn z. B. der Vorstellungsverlauf sehr träge ist u. dgl., ist man oft auf diese Weise im stande, den Schlaf herbeizulocken. So stellt man sich beispielsweise ein Kornfeld vor um die Zeit der nahenden

---

Hinweises darauf, dafs der hier beschriebene Zustand kein natürlicher, normaler Schlaf mehr ist, sondern unter die hypnotischen Zustände gerechnet werden mufs.

Ernte: da sehen wir die langen, schmächtigen, trächtigen, goldgelben Ähren, göttlichen Segens voll, ihr Haupt zur Erde beugen, leise sich neigend, wiegend und wogend; wir meinen das unendliche, leise bewegte Meer vor uns zu erblicken, treiben in kleiner Barke planlos auf ihm dahin immer weiter und weiter, bis hinein in die Bläue des Himmels, sanft geschaukelt und eingewiegt in süfsen Schlummer. — Bei solchem Bilde scheint sich in der That das lebhaft vorgestellte langsame Hin- und Herbewegen, Schaukeln, Schweben uns selber mitzuteilen; wir meinen selbst gewiegt zu werden, leise dahin zu schweben und können bei weiterem Ausspinnen dieses Bildes, das übrigens sehr bald ohne unser Zuthun infolge der fortschreitenden Ideenassociation ganz von selber weiter vor sich geht, leicht allmählich in den Schlaf gelullt werden. Ebenso, und das ist zu betonen, wie wirkliches langsames, regelmäfsiges Bewegen, Streicheln des Körpers zum Schlafen einladet, ebenso kann die lebhafte Vorstellung dieser Bewegung mit Hilfe der Phantasie denselben Erfolg bewirken.«[1])

Wir wenden uns nun zur Betrachtung der Mittel und Umstände, die das Eintreten des Schlafes erschweren oder verhindern.

Da der Schlaf ein Ermüdungszustand ist, der sich in einer Herabsetzung der Leibes- und Geistesthätigkeit kundgiebt, so wirkt alles, was diese Thätigkeit neu anzuregen und zu erhöhen im stande ist, störend auf ihn ein. Dahin gehören zunächst viele krankhafte Körperzustände, wie Fieber, Entzündungen, Krämpfe, überhaupt alle Beschleunigungen und Unregelmäfsigkeiten des Blutumlaufes, Verdauungsstörungen infolge von Überladung des Magens, Schmerzen u. s. w. Allbekannt ist die wacherhaltende Wirkung des Kaffees und Thees, wovon gewifs die meisten Leser bei herannahendem Examen schon Gebrauch ge-

[1]) *Spitta*, Die Schlaf- und Traumzustände der menschlichen Seele. S. 60.

macht haben. Viel kräftiger noch als das Getränk wirkt das Kauen gerösteter Kaffeebohnen. *Purkinje* erhielt sich durch $1^{1}/_{2}$ Lot zwei Tage und zwei Nächte ohne sonderliche Ermüdung wach. Auch mäfsiger Genufs von Wein und Tabak halten den Schlaf fern. Interessant ist, was *Kant* über den Tabak schreibt. »Das gemeinste Material« — heifst es darüber in seiner Anthropologie, § 21 — »ist der Tabak, es sei ihn zu schnupfen oder ihn in den Mund zwischen der Backe und dem Gaumen zur Reizung des Speichels zu legen, oder auch ihn durch Pfeifenröhre, wie selbst die spanischen Frauenzimmer in Lima durch einen angezündeten Cigarro zu rauchen. — Dies Gelüsten .... ist als blofse Aufreizung des Sinnengefühls überhaupt gleichsam ein oft wiederholter Antrieb der Rekollektion der Aufmerksamkeit auf seinen Gedankenzustand, der sonst einschläfern oder durch Gleichförmigkeit und Einerleiheit langweilig sein würde, statt dessen jene Mittel sie immer stofsweise wieder aufwecken. Diese Art der Unterstützung des Menschen mit sich selbst vertritt die Stelle einer Gesellschaft, indem es die Leere der Zeit statt des Gespräches mit immer neu erregten Empfindungen und schnell vorbeigehenden, aber nimmer wieder erneuerten Anreizen ausfüllt.« Trotz der guten Dienste, die diese Reizmittel unter Umständen leisten können, ist doch vor öfterem und übermäfsigem Gebrauch dringend zu warnen, da sie mit der Zeit sich nicht blofs unwirksam erweisen, sondern auch eine völlige Zerrüttung des Nervensystems herbeiführen.

Schlafstörend sind ferner alle stärkeren Sinnesreize, insbesondere Geräusche; doch kann man sich bekanntlich sehr rasch daran gewöhnen, und sie stören einen nur dann, wenn sie von dem Gewohnten abweichen. Der schlimmste Feind des Schlafes aber ist das Gemüt. Eine geringe Aufregung der Gefühle genügt, ihn zu verscheuchen. Die stärksten Geräusche verlieren mit der Zeit ihre Macht, auch grofse geistige Anstrengung, Lebhaftigkeit des Gedankenlaufes ist kein Hindernis für den

Schlaf, wenn nur das Gefühlsleben nicht zu stark davon berührt wird; im Gegenteil wird die dadurch herbeigeführte Ermüdung das Eintreten des Schlafes begünstigen. Aber sobald das Gemüt irgendwie nennenswert dabei beteiligt ist, wird der Schlaf sofort gestört. Am Krankenbette geliebter Personen vermögen wir tagelang fast ohne Unterbrechung zu wachen, die Sorge läfst keinen Schlaf in unsere Augen kommen. In freudiger Aufregung, z. B. bei unverhofftem Glück, beim Wiedersehen eines lange entbehrten Freundes, fühlen wir nichts von Müdigkeit und Schlaf. Frohe Erwartung führt das Erwachen herbei, Kinder braucht man am Weihnachtsmorgen nicht zu wecken. Furcht, Verdrufs, Ärger, Kummer, Zorn wirken dem Schlaf entgegen, aber dauernd vermögen sie doch dem »Allbezwinger« nicht zu widerstehen. Anders ist es, wenn tiefer Gram, Argwohn, Zweifel, Eifersucht an unserm Innern nagen, vor allem, wenn heftige Gewissensbisse uns quälen. *Schubert* erzählt von einem Mörder, der vierzehn Tage ununterbrochen wachte und selbst durch grofse Gaben Opium nicht in Schlaf zu versetzen war. Das böse Gewissen, »der Wurm, der nie stirbt, und das Feuer, das nie verlöscht«, läfst dem Gequälten keine Ruhe. Unruhig wälzt er sich auf seinem Lager, unaufhörlich zermartern die Gedanken, die sich untereinander verklagen und entschuldigen, sein Gehirn. Matt und erschöpft fällt er wohl zeitweilig in einen betäubungsähnlichen Schlaf, aber auch in ihm findet er nicht die ersehnte Ruhe. Schwere, beängstigende Träume schrecken ihn auf, und oft endet der Unglückliche, zerrüttet an Geist und Leib, in Wahnsinn und Verzweiflung. Mit Recht bezeichnet darum der Volksmund ein »gut Gewissen als ein sanftes Ruhekissen«, und von dem tief und ruhig Schlafenden pflegt man zu sagen: »Er schläft den Schlaf des Gerechten.« Sehr schön singt *Auffenberg:*

Wer unbefleckt und rein
In den Arm des Schlafes sinket,
Dem nur wird der Schlaf zur Lust,
Der kann sagen, dafs er träume;

Ihn umgaukeln wie Zephyre
Mit des Friedens sanften Schwingen
Bilder der Vergangenheit.
Doch wer seine scheuen Augen

Mühsam in das Dunkel drängt,
Wer mit schuldbewufster Seele
Sich den Schlaf ertrotzen mufs
Von der sträubenden Natur —
Weh' ihm! Ausgestreckt zur Ruhe
Liegt der matte Körper da —
Glaubst du aber, dafs er ruhe?
Nein, das inn're Leben streitet,
Ringt und windet sich; der Geist,
Aufgeschreckt aus seinen Fesseln,
Wandelt wie ein Nachtgespenst
Durch die Räume der Gedanken,
Will sich heben,
Will entschweben
Der gewalt'gen Last,
Die ihn bang umfafst;
Mit verstörten Sinnen
Seinem Körper zu entrinnen,
Tilgt er selbst des Lebens Keime.
Das sind des Verbrechers Träume.

4. Die Ursachen des Schlafes.

Die eigentlichen Ursachen des Schlafes sind zum Teil noch unbekannt. Man hat wohl eine ganze Reihe von Theorieen darüber aufgestellt, aber keine von ihnen hat bis jetzt allgemeine Anerkennung gefunden. »Es giebt vielleicht wenige Kapitel aus dem ganzen Gebiete der Physiologie, bei denen wie hier ein so grofses Mafs von Mühe und Arbeit mit einem so geringen Resultate belohnt worden ist.«[1]) Dafs die Ursachen in der leiblichen Natur begründet sind, darüber ist man wohl ziemlich einig, und man kann diese Ursachen allgemein als eine Ermüdung des leiblichen Organismus, insbesondere des animalen Nervensystems bezeichnen. Aber worin diese Ermüdung eigentlich besteht, darüber fehlt es bis jetzt noch an einer genügenden Erklärung.

Auf die zum Teil höchst sonderbaren Ansichten, die man im Altertum und Mittelalter vom Schlafe hegte, hier einzugehen, würde zu weit führen und bietet auch wenig Interesse. In der Neuzeit waren es zunächst und in erster Linie die Philosophen, die an einer Erklärung des Schlafes sich versuchten; die Physiologie, die allein hier Aufschlufs zu geben vermag, war ja kaum in ihren ersten Anfängen vorhanden. In der ersten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts wurde durch *Descartes* und *Thomas Willis* die psychologische Theorie von den Lebensgeistern aus-

---

1) *Spitta* a. a. A. S. 20.

gebildet, aus deren Dasein oder Abwesenheit man auch den Wechsel des Wachens und Schlafens herleitete. Nach dieser Theorie vollzogen sich die Verrichtungen der Seele durch besondere, in den Nerven sich frei bewegende Lebensgeister von unbekannter Natur, denen aber die Fähigkeit innewohnte, sowohl die Empfindungen zum Bewufstsein zu bringen, als auch den Willen der Seele fortzuleiten und zu vollziehen. Durch die Fortbewegung dieser Lebensgeister in den Nerven entstanden die willkürlichen Bewegungen, durch ihre Bewegungen im Gehirn die Gedanken. Ihren Ursprung sollten die Lebensgeister im Blute haben, das sie dann im Gehirn absondere, von wo aus sie sich nach allen Richtungen hin in den Nerven verbreiteten. Während des Wachens nun würden durch die Thätigkeit der Seele die Lebensgeister verbraucht, indem sie entweder ganz ausgeschieden würden in den Sekretionen oder in die Materie des Körpers übergingen. Mit der Erschöpfung des Vorrates von Lebensgeistern trete eine Unfähigkeit zu fernerer Seelenthätigkeit ein, das Bedürfnis des Schlafes und der Schlaf selber. So lange der Mensch schliefe, ginge die Absonderung der Lebensgeister im Gehirn ungestört von statten, sie häuften sich im Gehirn mehr und mehr an, und sobald eine hinreichende Menge sich angesammelt habe, entstehe der Trieb zu erneuter Seelenthätigkeit und das Erwachen aus dem Schlafe.

Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wurde diese Theorie durch die physiologischen Anschauungen *Hallers* allmählich verdrängt. An die Stelle der Lebensgeister setzte man die Reizbarkeit der Nerven und Muskeln und die Lebenskraft, die als passive Erregbarkeit gedacht wurde, so dafs das Leben nur durch fortwährende Reizungen erhalten wurde, gegen welche die Lebenskraft reagiere. Durch längere Reizung, meinte man, werde die Erregbarkeit abgestumpft, und es sei dann eine Erholung nötig, um die Empfänglichkeit für Reize und die normale Erregbarkeit wieder herzustellen. Diese Erholungszeit sei der Schlaf.

Eine andere Theorie über den Wechsel zwischen Wachen und Schlafen kam am Anfange dieses Jahrhunderts auf und fand eine Zeitlang in Deutschland viele Anhänger. Sie stützte sich auf die durch *Bichat* und *Reil* begründete Ansicht von der Wichtigkeit und Bedeutung des sympathischen Nervensystems, die von der damals herrschenden Naturphilosophie begierig aufgenommen wurde. Gehirn und Gangliensystem, Kopf und Bauch, die Repräsentanten des denkenden und des negativen Lebens, sollten in einem polaren Gegensatze zu einander stehen, und indem man sie mit dem Lichte und der Finsternis verglich, wurden sie als Tag- und Nachtseite des Lebens bezeichnet. Beide sollten abwechselnd die Herrschaft führen, das Gehirn im Wachen, das Gangliensystem während des Schlafes, und die Träume sollten, wie *Nees von Esenbeck* sich ausdrückte, die Weltanschauungen des Bauches sein, die sich auf dem dunkeln Hintergrunde des Gehirns abspielten. Das vorausgesetzte Alternieren der Thätigkeit des Gehirns und des Gangliensystems hielt man für völlig hinreichend zur Erklärung des Wechsels von Wachen und Schlaf, und den Gegensatz von beiden erklärte man aus dem polaren Verhältnisse, ohne zu bedenken, dafs dabei wohl ein Prädominieren des positiven und negativen Pols, niemals aber ein alternierendes Hervortreten des einen und des andern beobachtet wird.[1])

Von solchen naturphilosophischen Phantasieen ging man nun allmählich zu nüchterner physiologischer Forschung über. Die Ergebnisse waren allerdings anfangs noch sehr dürftig und einander widersprechend, und sie sind es zum Teil noch heute. Die einen führten das Einschlafen auf eine Ansammlung von Feuchtigkeit im Gehirn zurück, während andere Austrocknung des Gehirns als Grund angaben. Noch andere suchten die Ursache in einer Veränderung der Milz. Viele, unter ihnen der be-

---

[1]) S. *Jessen*, Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie. Berlin, Veit & Comp., 1855. S. 166—170.

rühmte Arzt und Dichter *Albrecht von Haller*, vertraten die Meinung, das Gehirn sei während des Schlafes mit Blut überfüllt; die starkgefüllten Venen übten einen Druck auf die Hirnmasse aus, wodurch der Schlaf entstehe. Im geraden Gegensatze dazu behauptete *Blumenbach*, dafs die Blutmenge des Gehirns während des Schlafes geringer sei, und *Durham* fand einen Beweis für diese Annahme in der von ihm gemachten Beobachtung, dafs bei trepanierten Tieren, denen er Glasplättchen in die Schädeldecke eingekittet hatte, die Gehirnoberfläche beim Herannahen des Schlafes blafs wurde, während sie vorher rot war. Dem gegenüber macht *Preyer* die Bemerkung: »So viel ich finde, beziehen sich alle diese Fälle nur auf künstlich durch Betäubung, z. B. mittelst Chloroform oder pathologisch herbeigeführte schlafähnliche Zustände. Durham beobachtete chloroformierte Tiere.... Diejenigen Forscher, welche Trepanierte ohne solche Eingriffe und Anomalieen untersuchten, sehen durchaus keine regelmäfsige Erweiterung und Verengung der Blutgefäfse, sondern nur die schon von Realdo Colombo im 16. Jahrhundert entdeckten respiratorischen Hebungen und Senkungen des Gehirns und den Puls.« [1]) Damit stimmt die Behauptung *Lenhosseks* überein, dafs weder eine Verminderung, noch eine Steigerung des Blutzuflusses zum Gehirn die Ursache des Schlafes sein könne. Der Sonderbarkeit wegen sei noch erwähnt, dafs ein junger Arzt, Namens *Ziehl*, in einer im Jahre 1818 veröffentlichten Doktor-Dissertation allen Ernstes die Ansicht vertrat, dafs das Einschlafen durch eine Explosion verursacht werde, indem dabei eine Ausgleichung der positiven und negativen Elektrizität des Gehirns stattfinde.

In einer im Jahre 1877 erschienenen interessanten Abhandlung hat der vorhin schon erwähnte berühmte Physiologe *W. Preyer* eine neue Theorie des Schlafes aufgestellt, die weitere Anerkennung gefunden hat. *Preyer*

---

[1]) *Preyer*, Über die Ursache des Schlafs. Stuttgart, F. Enke, 1877. S. 11.

geht von der Ansicht aus, dafs bei jeder geistigen Thätigkeit ein lebhafter Sauerstoffverbrauch stattfinde. »Keine Willensäufserung, keine Empfindung oder gar Wahrnehmung auf irgend welchem Sinnesgebiete, keine Leidenschaft, sei sie erst im Entstehen, gleichsam als glimmernder Funke, sei sie zur Flamme schon angefacht, kurz, keine einzige Manifestation der Gehirnthätigkeit kann zu stande kommen, ohne dafs der Sauerstoff, den das Blut in das Gehirn bringt, von der Ganglienzelle verzehrt wird. Fehlt es der Ganglienzelle an Blutsauerstoff, dann erlöschen die Bewufstseinsthätigkeiten, die Aufmerksamkeit wird lahm, dann steht das Wollen und Denken still, wie im Schlafe. Finden jene psychischen Prozesse statt, dann fehlt es der Ganglienzelle an Sauerstoff nicht.« (S. 7.) Da nun während des Schlafes die bewufste Geistesthätigkeit aufgehoben ist, das Gehirn also weniger Sauerstoff verbraucht, so ist damit die Annahme nahe gelegt, dafs der Sauerstoff im Schlafe eine andere Verwendung finde, als während des Wachseins, und es fragt sich nun, welche? »Ich antworte darauf,« — schreibt *Preyer* S. 12 — »dafs während des Wachseins von der Muskelfaser und der Ganglienzelle gewisse Stoffe erzeugt werden, die im Ruhezustande nicht oder nur in minimaler Menge vorhanden sind, aber je gröfser die Anstrengung und je intensiver die Sinnesthätigkeit waren, um so schneller entstehen, um so mehr sich anhäufen müssen; dafs diese Produkte der Muskel- und Gehirnthätigkeit, die Ermüdungsstoffe, leicht oxydabel sind, und wenn innere Reize fehlen, den Sauerstoff an sich reifsen und sich selbst damit oxydieren. Dieses nun, behaupte ich, geschieht im Schlaf. Ist die Oxydation und damit die Beseitigung der Ermüdungsstoffe weit fortgeschritten, so genügen schon schwache Reize, den Blutsauerstoff der Ganglienzelle wieder zuzuwenden: man erwacht. Häufen jene Stoffe während des Wachseins sich wieder an, so nimmt die Erregbarkeit ab, die Bewufstseinsschwelle steigt, es tritt Ermüdung und Schlaf ein, wenn nicht starke Reize den Sauerstoff verhindern, die

Ermüdungsstoffe zu oxydieren, indem sie ihn selbst benötigen. Denn im wachen Zustande ist es eben dieser Sauerstoff, der für die Inganghaltung der willkürlichen Muskelaktion, wie der psychischen Vorgänge verbraucht wird. Das ist die Grundlinie der neuen Theorie. Es ist also zunächst darzuthun, dafs wirklich solche Körper wie die Ermüdungsstoffe sich bilden und anhäufen, dann dafs sie einschläfernd wirken. Ersteres ist bereits seit Jahren bewiesen, letzteres habe ich selbst experimentell festgestellt.«

Zu den Ermüdungsstoffen rechnet *Preyer* in erster Linie die Milchsäure. Aus vielen von *Preyer* selbst und von andern an Menschen und Tieren angestellten Versuchen hat sich in der That ergeben, dafs durch Einführung von Milchsäure oder milchsaurem Natron in den Magen oder Einspritzungen unter die Haut vielfach Ermüdung und Schlaf herbeigeführt wird. Ja schon nach reichlichem Genufs von geronnener Milch will *Preyer* Schläfrigkeit verspürt haben. Damit stimmt die in ländlichen Gegenden vielfach verbreitete Meinung überein, dafs man gut schlafe, wenn man vorher reichlich dicke Milch gegessen habe. Die Versuche haben jedoch nicht in allen Fällen das gewünschte Ergebnis gehabt, häufig erwies sich das Schlafmittel unwirksam. So kommt auch dieser Theorie nur der Wert einer Hypothese zu.

Die neueste Schlaftheorie ist die von *E. Rosenbaum*. Nach ihr besteht das eigentliche Wesen der Ermüdung in einer Quellung der Nervenzellen, die in zunehmendem Wassergehalt der Nervensubstanz ihren Grund habe. Je gröfser der Wassergehalt, um so geringer sei die Erregbarkeit des Nervensystems, die bis zum völligen Schwinden abnehmen könne. Die Wasserzunahme selbst entstehe durch chemische Umsetzung der Nervensubstanz, die während und infolge der Thätigkeit stattfinde. Dieses durch die Thätigkeit entstandene Wasser werde nur durch die Lunge in Form von Wasserdampf ausgeatmet, ein kleiner Teil schon während des Tages, der gröfste Teil während der Nacht, im Schlafe. Alles, was die Entstehung von

»Oxydationswasser« begünstige oder die Wasserausscheidung hindere, müsse darum Schlaf hervorrufen oder ihn verlängern. Daher z. B. die einschläfernde Wirkung feuchter Luft und heifser Bäder. Die Neubildung der Körper- und Geisteskräfte während des Schlafes entstehe dadurch, dafs sich an Ort und Stelle des ausgeschiedenen Wassers die im Organismus zur Assimilation bereiteten und aufgespeicherten Nahrungsstoffe setzten. Die Intelligenz eines Menschen stehe im umgekehrten Verhältnis zu dem prozentualischen Wassergehalt des Gehirns und sei nach diesem zu messen (!); wenigstens beim Kinde.[1])

5. Der Zustand der Seele während des Schlafes.

Wir verlassen nun die physiologischen Schlaftheorieen, deren Richtigkeit oder Unrichtigkeit darzuthun Sache der fortschreitenden Physiologie ist, und wenden uns der Betrachtung der psychologischen Seite des Schlafes zu.

Psychisch zeigt sich der Schlaf als ein Aufhören des Bewufstseins, d. h. der Fähigkeit, unsere innern Zustände wahrzunehmen. Im Tiefschlafe weifs der Mensch weder etwas von sich, noch von dem, was um ihn her vorgeht. Das Seelenleben ist wie erloschen. Da drängt sich nun unwillkürlich die Frage auf, in welchem Zustande sich denn die Seele während des Schlafes befinde.

Der Materialismus, der ein vom Körper verschiedenes selbständiges Seelenwesen leugnet und alle Geistesthätigkeit für blofse Gehirnfunktionen erklärt, mufs folgerichtig den tiefen Schlaf als einen zeitweiligen Tod der Seele bezeichnen. In der That glaubt *Büchner,* dafs der Zustand des Schlafes ein direkter, der Erfahrung entnommener Beweis für die Vernichtbarkeit der persönlichen Seele sei.[2]) Im geraden Gegensatze dazu behaupten andere, dafs das Seelenleben im Schlafe eine eigen-

---

[1]) *Rosenbaum,* Warum müssen wir schlafen? Eine neue Theorie des Schlafes. Dissertation. Berlin, L. Schumacher, 1892.

[2]) *Büchner*, Kraft und Stoff. 15. Auflage. S. 427.

tümliche Steigerung erfahre. Nach *Splittgerber* zieht sich die Seele während des Schlafs von dem Leben und Treiben der Aufsenwelt, ja selbst von ihrem eigenen leiblichen Organismus zurück, um sich in die verborgenen Tiefen ihres inneren Lebens zu versenken. Das Selbstbewufstsein höre im Schlafe keineswegs auf, sondern nehme nur eine andere Gestalt an. Die Selbstthätigkeit der Seele setze sich nach innen hin fort und vollziehe dann nicht selten die zusammengesetztesten und schwierigsten Geschäfte, die ohne die Annahme einer inneren Steigerung unseres geistigen Vermögens gar nicht zu verstehen seien.[1]) Der bekannte Naturforscher *G. H. von Schubert* meint, im Schlafe falle der Leib der äufseren Körperwelt anheim und werde wieder zum Staube, aus dem er geboren sei. Die Seele dagegen sei den jenseitigen Regionen näher, aus denen sie ihren Ursprung genommen habe. »Mit ihr walten und spielen während der Nacht des Leibes die Lichter und Kräfte eines fernen Sternenhimmels, und die Seele läfst jene mit sich walten wie das seines Leibes noch nicht mächtige Ungeborene die Lebenskräfte der Mutter, in deren Schofse es ruht.«[2]) Ähnlichen Anschauungen huldigte der bekannte Bonner Theologe *J. P. Lange.* Er bezeichnet den Schlaf als das ahnungsreichste und bedeutungsvollste Geheimnisleben. »Indem wir einschlafen, versenken wir uns in eine tiefe Wunderwelt des schauenden Erkennens. Wir schliefsen diesseits die Augen, um sie jenseits im Schofse des Alls, ja in dem Schofse Gottes selber zu öffnen.«[3]) *J. H. Fichte* läfst die Seele im Schlafe leib- und hirnfrei werden und

---

[1]) *Splittgerber,* Schlaf und Tod. 2. Auflage. I, S. 38 und 45 bis 66.

[2]) *Schubert,* Geschichte der Seele. 4. Auflage. 1847. I, S. 226.

[3]) *J. P. Lange,* Zur Psychologie in der Theologie. Heidelberg, Winter, 1874. S. 38.

sich zu einer Art intellektueller Anschauung über die Gegensätze des Sinnenbewufstseins sich erheben.[1] *Krause* bezeichnet das Schafleben als das reinste und feinste Seelenleben des Geistes aufser den geschichtlichen Beziehungen zu dem Leibe, den der Geist an sich selbst zum Schlafe zurückgebe.[2] *Hegel* lehrt, dafs sich während des Schlafs der Genius des Menschen voller und freier entfalte, und *Fortlage* versteigt sich sogar zu dem Paradoxon: »Nur insofern wir schlafen, leben wir; sobald wir erwachen, fangen wir an zu sterben.«[3]

Wir verzichten darauf, die hier angeführten Ansichten einer ausführlichen kritischen Betrachtung zu unterziehen. Wir wollen vielmehr jetzt in möglichster Kürze unsere eigene in der Psychologie *Herbarts* wurzelnde Anschauung entwickeln. Dabei werden sich dann ganz von selbst auch einige kritische Bemerkungen nach der einen und der anderen Seite hin ergeben.

Wir betrachten Wachen und Schlafen nicht als zwei gänzlich verschiedene, einander entgegengesetzte Zustände, sondern nur als eine dem Grade nach verschiedene Bethätigung des Seelenlebens. Jeder kann an sich die Beobachtung machen, dafs beide Zustände nicht durch eine scharfe Grenzlinie von einander getrennt sind, sondern in unendlich vielen Abstufungen allmählich ineinander übergehen und zum Teil ineinander eingreifen. Treffend sagt ein französischer Forscher, *A. Lemoine:* »Der Mensch ist niemals weder gesund noch krank, weder verrückt noch verständig, weder wach noch schlafend. Die Krankheit steckt in der Gesundheit; die Vernunft beharrt in den Faseleien des Narren, und die Narrheit mischt sich unter die Gedanken des Weisen. Niemals

---

[1]) *J. H. Fichte*, Anthropologie. 3. Auflage. 1876. S. 418. — Psychologie. 1864. I, S. 100.

[2]) *W. Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie. 4. Auflage. I, S. 397.

[3]) *Volkmann* a. a. O. S. 397.

haben alle unsere Sinnesorgane zu gleicher Zeit, oder auch die einzelnen Organe jedes für sich, einen solchen Grad von Lebhaftigkeit, dafs sie im eigentlichen Sinne des Wortes wach sind; niemals werden sie dermafsen in ihrer Thätigkeit herabgesetzt, dafs man von absolutem Schlafe reden könnte.«

Der Schlaf ist nur ein geringerer Grad des Wachseins; die Seelenthätigkeiten hören im Schlafe nicht gänzlich auf, sondern werden nur mehr oder weniger gehemmt.

Für diese Ansicht spricht zunächst die Thatsache des *Träumens.* Freilich wird man darin keinen vollgiltigen Beweis erblicken können, da sich durch die Erfahrung nicht nachweisen läfst, dafs die Seele immer träumt. Bekanntlich erwachen wir oft, ohne dafs wir uns eines Traumes erinnern, woraus indessen keineswegs folgt, dafs wir nicht geträumt haben. Träume werden sehr leicht vergessen, und auch am Tage erleben wir manches, von dem keine Spur in unserer Erinnerung bleibt. Wir sprechen mitunter im Schlafe und verändern öfter unsere Lage, ohne dafs wir am Morgen etwas davon wissen. Nachtwandler erheben sich vom Lager, gehen umher, reden und verrichten allerlei oft schwierige Arbeiten, und zwar gerade während des Tiefschlafs, den man vorzugsweise als traumlos bezeichnet, und doch fehlt beim Erwachen jede Erinnerung daran. Wenn man aus tiefem Schlafe plötzlich aufgeweckt wird, kommt es einem stets vor, als ob man plötzlich einer andern Welt entrückt sei. Man hat ein dunkles Gefühl davon, dafs der Geist mit andern Dingen beschäftigt gewesen ist, als die wirkliche Welt ihm jetzt bietet, wenn man auch nicht im stande ist, die Bilder, die dem Geiste vorschwebten, in die Erinnerung zurückzurufen. Indessen auch ein traumloser Schlaf, gegen dessen Annahme sich in der That nichts Begründetes einwenden läfst, würde kein Beweis für die vollständige Aufhebung der Seelenthätigkeit sein, da der Traum nicht die einzige Form ist, in der das Seelenleben

sich im Schlafe kundgiebt. Manche Menschen besitzen die Fähigkeit, zu jeder beliebigen Stunde der Nacht aufzuwachen. Das Rufen beim Namen führt schneller das Erwachen herbei, als andere stärkere Töne und selbst Rütteln des Körpers. Der Grofsstädter schläft ruhig bei dem gewohnten Wagengerassel, während andere weniger starke Geräusche ihn oft wecken. Der Müller läfst sich durch das Geklapper der Mühle im Schlafe nicht stören, sobald aber die Mühle stehen bleibt, wacht er auf. Diese und andere Thatsachen beweisen zum mindesten, dafs während des Schlafs eine gewisse geistige Spannung bestehen bleibt, die auf bestimmte Reize hin sofort das Erwachen herbeiführt. Namentlich scheinen alle Gemütsfunktionen vom Schlafe wenig berührt zu werden. Starke Gemütsbewegungen halten den Schlaf fern, wie wir bereits an einer andern Stelle ausgeführt haben. Das Gemüt erzeugt die meisten Träume und giebt ihnen eine bestimmte Färbung. Mütter erwachen bekanntlich bei dem leisesten Schrei ihres neugeborenen Säuglings, während andere viel stärkere Geräusche sie nicht leicht stören.

Splittgerber folgert aus solchen und andern zum Teil anfechtbaren Thatsachen, dafs die Seele während des Schlafs nicht blofs wahrnehme, sondern auch urteile, dafs sie die Zeit genauer wisse als am Tage, und dafs trotz der scheinbaren lethargischen Ruhe im Geiste des Schlafenden Aufmerksamkeit, Besinnung, Wille und Entschlufs vorhanden sei. Träfe das wirklich zu, so wäre nicht zu begreifen, warum diese Vermögen der schlafenden Seele nicht deutlich erkennbar und zu allen Zeiten hervortreten. Auf einige wenige Vorkommnisse, die als Ausnahmefälle sich darstellen und zum Teil nicht einmal voll beglaubigt sind, eine Theorie zu bauen, die mit fast der gesamten Erfahrung im Widerspruche steht, das ist doch nicht viel anders, als wenn man aus der Thatsache, dafs Wasser bei 4° C. die gröfste Dichte hat, den Schlufs ziehen wollte, dafs dies bei allen Körpern der Fall sei. Aller-

dings hat das Traumleben eine Reihe von merkwürdigen Erscheinungen aufzuweisen, die beim ersten Blick auf eine Steigerung der Geisteskräfte während des Schlafes hinzudeuten scheinen, aber eben nur scheinen; denn bei den meisten schwindet bei näherer Betrachtung das mystische Dunkel, das sie umgiebt. Der vorherrschende Charakter des Traumlebens ist eine Verwirrung und Verzerrung aller natürlichen Verhältnisse, eine oft recht häfsliche Fratze des wirklichen Lebens. Man weist hin auf die aufserordentliche Schnelligkeit, mit der manche Traumerlebnisse sich vollziehen und schliefst daraus, dafs die träumende Seele über Zeit und Raum erhaben sei. Indessen in den meisten Fällen handelt es sich dabei um eine leicht aufzudeckende Täuschung. Man bedenkt nicht, dafs man es in den Träumen nicht mit wirklichen Ereignissen, sondern nur mit Phantasievorstellungen zu thun hat. Was uns im Traume so wunderbar erscheint, das können wir jederzeit bei wachem Bewufstsein an uns beobachten. In wenigen Minuten können wir eine lange Reise, von der wir soeben zurückgekehrt sind, in Gedanken noch einmal wiederholen; ganze Landschaften stehen wie mit einem Schlage vor unserm geistigen Auge, und mit Blitzesschnelle fliegt unser Geist von einem Bilde zum andern hinüber. Gleichwohl finden wir nichts Merkwürdiges darin, weil wir uns stets dessen bewufst sind, dafs wir es nur mit Bildern und Vorstellungen, nicht mit wirklichen Dingen und Begebenheiten zu thun haben. Der Traum dagegen zwingt uns durch die sinnenfrische Anschaulichkeit seiner Bilder den Glauben an deren Wirklichkeit ab, und diese Täuschung bewirkt es, dafs wir auch nachher in der Erinnerung die Traumvorgänge mit den wirklichen Erlebnissen auf eine Stufe stellen und unbewufst die Zeitverhältnisse dieser auf jene übertragen. Indessen in manchen Fällen scheint doch eine wirklich ungewöhnliche Steigerung des Gedankenlaufs im Traume stattzufinden. Aber auch hier kann man auf analoge Fälle im Tagesleben verweisen. Man denke an die Ideen-

flucht in affektiven Zuständen, im Fieberdelirium, im Opiumrausch, in gewissen Formen des Wahnsinns. Die auffallende Ähnlichkeit mancher Traumvorgänge mit Erscheinungen dieser krankhaften Zustände ist jedenfalls ganz dazu angethan, vor übereilten Schlüssen auf eine angebliche Erhabenheit der träumenden Seele über Zeit und Raum dringend zu warnen.

Als beweiskräftiges Material für die Behauptung, dafs im Schlafe eine Steigerung des Seelenlebens stattfinde, führt man ferner an, dafs im Traume manches wieder in die Erinnerung trete, was für immer vergessen scheint. Gelehrte sollen im Traume wissenschaftliche Probleme gelöst haben, an denen sich ihr Scharfsinn am Tage vergeblich abgemüht hatte. Nicht selten sollen in den Träumen zukünftige Ereignisse oder Vorgänge, die in weiter Entfernung sich abwickeln, entweder in symbolischer Verkleidung oder in getreuer Wiedergabe aller Einzelheiten des wirklichen Geschehens sich abspiegeln u. s. w.

Was zunächst die wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen des Traumlebens betrifft, so sind sie im Vergleich zu den Produktionen des wachen Tageslebens fast gleich Null. Wo einmal etwas Ungewöhnliches der Art sich ereignet, da ist es nur die mechanische Fortsetzung der vorangegangenen Tagesarbeit und steht auf gleicher Stufe mit dem »glücklichen Einfall«, der uns zuweilen auch wohl auf eine Lösung bringt, die wir durch angestrengtes Denken nicht zu finden vermochten. So wenig ein solcher Einfall möglich ist ohne vorangegangene Denkarbeit, ebensowenig vermag der Traum eine logische oder künstlerische Arbeit zu vollbringen, die nicht in selbstbewufster Thätigkeit ihrem Ende schon nahe gebracht ist. Sodann ist nicht zu vergessen, dafs mit der Beendigung der nächtlichen Geistesarbeit gewöhnlich auch das Erwachen eintritt, ein deutlicher Hinweis darauf, dafs die Lösung wohl dem aus dem Schlafe sich emporringenden Bewufstsein angehört.

Auch die überwiegende Mehrzahl der sog. prophetischen Träume bietet der Erklärung keine grofsen Schwierigkeiten, wenn man die Umstände genau kennt, unter denen sie entstehen. So kann es vorkommen, dafs ein Traum uns eine Krankheit oder den Tod vorher verkündet, weil im Schlafe sich die Umstimmungen des allgemeinen Körpergefühls, die der Krankheit vorausgehen, stärker geltend machen als während des Wachseins, wo sie durch die Eindrücke und Interessen des Tageslebens verdeckt werden. Am häufigsten sind wohl die Träume, die uns den Tod eines lieben Angehörigen voraussagen. Gewöhnlich stellen sie dann sich ein, wenn der Betreffende schon erkrankt ist. Die Befürchtungen, die wir am Tage vielleicht gewaltsam zurückdrängen, treten im Traume mit verstärkter Gewalt hervor und lassen verwirklicht erscheinen, was wir wachend zu denken nicht wagten. Stirbt nun der Kranke, so hat sich der Traum erfüllt, stirbt er nicht, so wird der Traum vergessen. Es ist wie mit den Wetterprophezeiungen des hundertjährigen Kalenders. Die wenigen Voraussagungen, die zufällig eintreffen, werden gemerkt, und darauf stützt man seinen Glauben daran, die übrigen beachtet man nicht. Wenn ich zu einem Bekannten, der in der Lotterie spielt, sage: Bei der nächsten Ziehung wirst du einen Gewinn davontragen — und meine Voraussetzung erfüllt sich, so bin ich darum noch kein Prophet.

So skeptisch ich aber auch den Offenbarungen des Traumlebens gegenüberstehe, so sehr ich auch daran festhalte, dafs die grofse Mehrzahl der sog. prophetischen Träume eine ungesuchte Erklärung zuläfst, so hat sich mir doch durch eine mehrjährige Beobachtung und durch das Studium der Traumlitteratur die Überzeugung aufgedrängt, dafs eine, wenn auch verhältnismäfsig geringe Zahl von Träumen übrig bleibt, woran alle menschliche Erklärungskunst scheitert, Träume, die wirklich zukünftige oder in der Ferne sich vollziehende Ereignisse dem Träumenden als gegenwärtig darstellen. Das Vorkommen solcher

Träume, die man mit *Schopenhauer* als Wahrträume bezeichnen kann, ist durch eine Reihe gut beglaubigter Thatsachen erhärtet. Aber es ist übereilt, wenn man daraus, wie es oft geschieht, den Schlufs zieht, das Traumleben der Seele stehe höher als das Wachleben, der Geist entfalte darin seine Schwingen zu freierem Fluge und nehme an einer höheren Ordnung der Dinge teil. Nein! Das selbstbewufste, vom Verstand und vom selbstbestimmungsfähigen Wollen geleitete Leben ist das eigentliche Leben, in ihm allein zeigt sich der Mensch als gottähnliches Wesen. Das Traumleben steht in jeder Beziehung niedriger; es ist dem Affen gleich, der scheinbar mit Sinn und Verstand, in Wirklichkeit aber mechanisch alles nachahmt, hin und wieder auch wohl zufällig einmal sein Vorbild an Geschicklichkeit übertrifft. Vorgänge aber, wie die vorhin erwähnten, Träume von wirklich prophetischer Bedeutung sind Ausnahmen, auf die man keine Regel bauen soll. Auch im Tagesleben der Seele ereignet sich manches, und vielleicht mehr als in den Träumen, vor dem der menschliche Verstand Halt machen mufs. Wir brauchen nur hinzuweisen auf die allerdings noch wenig erforschten Gebiete der Ahnungen und des Hellsehens. Wenn aber im selbstbewufsten Seelenleben unter Umständen Vorgänge sich abwickeln, die nach den bekannten psychologischen Gesetzen, bis jetzt wenigstens, sich nicht erklären lassen, so können sie auch im Traumleben vorkommen; aber ihr Vorkommen beweist nicht, dafs das Traumleben höher steht als das Tagesleben.

Im Gegensatze zu den Lobrednern des Schlafes halten wir also an der Ansicht fest, dafs das bewufste Seelenleben während des Schlafes herabgesetzt, vermindert, verdunkelt wird, ohne dafs es jedoch, wie der Materialismus behauptet, gänzlich aufhört. Die Ursache nun dieser Verdunklung liegt in den Zuständen des Leibes. Alle bewufste Seelenthätigkeit nämlich ist an die Mitwirkung des Leibes, insbesondere des Gehirns und des Nervensystems

gebunden. Wenn nun aus irgend einem Grunde die Zustände, die im Leibe den Veränderungen in der Seele entsprechen, nicht ungehindert erfolgen können, so wird dieses Hindernis als solches auch in der Seele gefühlt. Die geistigen Vorgänge erleiden dadurch ebenfalls eine Hemmung, der Vorstellungslauf wird verlangsamt, es liegt wie ein Druck auf dem gesamten Geistesleben, und dieser Druck kann sich unter Umständen bis zur fast völligen Verdunklung des Bewuſstseins steigern, wie es in den Zuständen der Ohnmacht und des Schlafes geschieht. Wie ist dies nun zu erklären?

Im wachen Zustande wird unser Bewuſstsein vorzugsweise von den unaufhörlich auf uns einströmenden Sinnesempfindungen erfüllt. Sie reproduzieren ältere Vorstellungen und gehen mit diesen und untereinander die mannigfachsten Verbindungen ein, woraus dann weiterhin die höheren Geistesthätigkeiten, Denken, Fühlen und Wollen, entstehen. Daneben macht sich aber noch eine andere Gruppe von Empfindungen geltend. Es sind die zahllosen Körperempfindungen, die die Zustände, das Wohl- oder Übelbefinden unsers eigenen Leibes uns zum Bewuſstsein bringen. Bei gesundem Leibe sind sie indessen überaus schwach und müssen sich mit einem bescheidenen Plätzchen im Hintergrunde des Bewuſstseins begnügen; nur als dunkle, unbestimmte Gesamtempfindung kommen sie einigermaſsen zur Geltung, indem sie den sanften Schimmer behaglichen Gesundheitsgefühls in die Sphäre des bewuſsten Seelenlebens gieſsen. Doch allmählich verbrauchen die zarten Nerven ihre Kräfte, sie bedürfen der Erholung und wirken hemmend auf die geistigen Vorgänge ein, die nur unter ihrer Mithilfe sich vollziehen können. Die Körperempfindungen drängen sich mehr und mehr in den Vordergrund und füllen schlieſslich den Bewuſstseinsraum ganz aus, so daſs der gesamte Vorstellungskreis des Tageslebens einer vollständigen Hemmung und Verdunklung unterliegt. Selbstverständlich geht die Hemmung nicht ohne Widerstand vor sich. Wie die

leiblichen Zustände, die den Schlaf herbeiführen, die Vorstellungen hemmen, so hemmen umgekehrt die Vorstellungen auch jene Zustände. Daraus erklärt sich das Gefühl der Ermüdung, der Schläfrigkeit, das dem Einschlafen voraufgeht. Es entspringt der Anstrengung, womit die Vorstellungen der von den Leibeszuständen ausgehenden Verdunklung entgegenarbeiten. Daher kann auch der Schlaf durch Erhöhung der Lebendigkeit des Vorstellens eine Zeitlang zurückgehalten werden.

Aus der gegenseitigen Hemmung erklärt sich auch die Bewufstlosigkeit während des tiefen Schlafes. Man könnte gegen die vorstehenden Ausführungen einwenden, dafs, wenn die Tagesvorstellungen aus dem Bewufstsein verdrängt seien, nun um so mehr unsere Körperzustände uns zum Bewufstsein kommen müfsten, was aber keineswegs der Fall ist. Dem gegenüber mufs zunächst darauf hingewiesen werden, dafs die Körperempfindungen meist schon an sich sehr unklar und unbestimmt sind und nur als Gesamteffekt, als Gemeinempfindung, in der die einander widerstrebenden Bestimmtheiten sich schon gegenseitig verdunkelt haben, uns zum Bewufstsein kommen. Die Gemeinempfindung ist darum ein dunkler, verschwommener Gesamtzustand, der nur ein unbestimmtes, allgemeines behagliches oder unbehagliches Gefühl, aber keine klaren Bilder und Gedanken, kein Streben und Wollen zu erzeugen vermag und nur bei gleichzeitigem Vorhandensein anderer Vorstellungen als Stimmung das Seelenleben beeinflufst. Da nun durch gegenseitige Hemmung Vorstellungen überhaupt an Klarheit verlieren, so leuchtet ein, dafs die an und für sich schon verschwommene Gemeinempfindung durch den Gegendruck der von ihr verdrängten Vorstellungen vollends verdunkelt werden mufs; daher bleibt die Schlafempfindung als solche unbewufst.

Während des Schlafes nun sammelt der Organismus neue Kräfte. Damit werden die Zustände, die den Schlaf herbeigeführt haben, nach und nach beseitigt, der Druck

der Schlafempfindung läfst allmählich nach, sporadisch nehmen die Sinne, zuerst Gehör und Tastsinn, ihre gewohnte Thätigkeit wieder auf, die verdrängten Vorstellungen nähern sich in elastischem Aufstreben mehr und mehr der Bewufstseinsschwelle; vereinzelte Gruppen beginnen bereits sich aus dem fesselnden Banne loszuringen und steigen über die Schwelle des Bewufstseins empor, entweder gerufen von eben erzeugten verwandten Empfindungen oder auch ungerufen aus eigner Kraft und vorwärts geschoben von den übrigen noch dunklen Vorstellungen. So belebt sich das dunkle Schlafbewufstsein mit den unsteten Gestalten des Traumes, bis endlich das verdrängte Selbstbewufstsein mit seinen geordneten, klaren Vorstellungsmassen wiederkehrt, die Schlafempfindung vollständig überwindet und das Erwachen herbeiführt.

* * *

Der Schlaf hat eine grofse Bedeutung für das leibliche und geistige Leben des Menschen. *Shakespeare* nennt ihn einmal das nahrhafteste Gericht am Tische des Lebens. Und in der That ist der Schlaf dem Menschen so notwendig wie Essen und Trinken. Man hat Beispiele, dafs Personen 30 bis 40 Tage lang sich der Nahrung enthalten haben; auch nur den sechsten Teil dieser Zeit ganz ohne Schlaf zuzubringen, würde niemand im stande sein. Ruhiger, tiefer, regelmäfsig sich einstellender Schlaf ist ein Zeichen körperlicher wie geistiger Gesundheit; man fühlt sich beim Erwachen wie neugeboren. In schweren Krankheiten bezeichnet das Eintreten ruhigen Schlafs gewöhnlich eine Wendung zum Besseren. Andauernde Schlaflosigkeit verursacht die heftigsten Qualen, schwächt den Körper, zerrüttet den Geist, ja sie führt unter Umständen den Tod herbei, und in nicht seltenen Fällen ist sie der Vorbote heranrückender Geistesumnachtung.

Noch nach einer andern Seite hin ist der Schlaf von Bedeutung. Man könnte sich ein Nervensystem denken,

das keine Erholung nötig hätte, wie denn die vegetativen Nerven ununterbrochen in Thätigkeit bleiben. Ob das für den Menschen ein Segen sein würde? Sicherlich nicht. Ein beständiges Wachen würde ihm das Leben zur Qual machen. Man denke an all die Leiden und Schmerzen des Leibes und der Seele. Sie müſsten sich zur Unerträglichkeit steigern, wenn nicht der Schlaf alltäglich auf eine Zeit sie hinwegnähme und den Menschen in die Nacht der Bewuſstlosigkeit eintauchte. Aber auch dem gesunden und glücklichen Menschen würde ein unterbrochenes Wachsein nicht zum Heile gereichen; das ewige Einerlei würde ihn langweilen und ihn die Freuden des Lebens nur kümmerlich genieſsen lassen.

So ist der Schlaf eine durchaus wohlthätige und zweckmäſsige Einrichtung.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Zur Erinnerung

an

Philipp Melanchthon

als Praeceptor Germaniae.

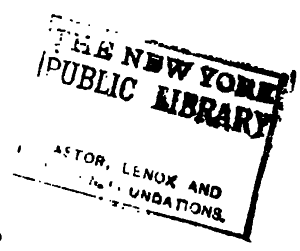
Von

Dr. Horst Keferstein
in Jena.

Pädagogisches Magazin. Heft 91.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.



Vorwort.

Zur vorliegenden Arbeit benutzte ich in erster Linie die überaus fleifsigen und umfänglichen Arbeiten von *Hartfelder*, »Philipp Melanchthon als *praeceptor Germaniae* im VII. Band der von *K. Kehrbach* herausgegebenen *Monumenta Germaniae paedagogica*« und *Schmidt*, Ph. Melanchthon, Leben und ausgewählte Schriften (in der Sammlung von Schriften über die Reformatoren, Bd. III), ferner die Melanchthon-Artikel in *K. v. Raumer*, Geschichte der Pädagogik, I. Teil, 3. Auflage, von *Klix* in *Schmids* Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens, von *Hergang*, Pädagogische Real-Encyklopädie, von *K. Schmidt*, in seiner Geschichte der Pädagogik, 3. Band, von *Landerer* in *Herzogs* theologischer Real-Encyklopädie, 2. Auflage, sowie die Spezialarbeiten von *Koch*, »Ph. Melanchthons *schola privata*« und *A. Richter*, »Melanchthons Verdienste um den philosophischen Unterricht«. Die von *Hartfelder* seinem Werke beigefügten Verzeichnisse enthalten

1. die von ihm benutzte Melanchthon-Litteratur,
2. Näheres über die Ausgabe der Werke Melanchthons,
3. die von Melanchthon gehaltenen Vorlesungen,
4. die verschiedenen gelehrten Arbeiten und den sonstigen litterarischen Nachlafs Melanchthons, chronologisch geordnet,
5. die Schriften über Melanchthon. Es werden u. a. die Herausgeber der Schriften Melanchthons wie *Bretschneider* und *Bindseil* mit ihrem *corpus reformatorum*, sodann die *Strobel*schen *Melanchthoniana*, die Melanchthon

gewidmete Leichenrede von *Heerbrand*, die Biographieen Melanchthons von *J. Camerarius* bis auf die neueren Arbeiten von *Heppe*, *Volbeding*, *Meurer*, *Schmidt* u. a., sowie die Spezialarbeiten über einzelne Leistungen und Verdienste Melanchthons, namentlich auch seine Stellung zu den verschiedenen Wissenschaften und deren hervorragenden Vertretern, seine Thätigkeit als *praeceptor Germaniae* und als Mitreformator der Kirche aufgeführt.

Von den neuerdings erschienenen und von mir eingesehenen populären Melanchthon-Festschriften erwähne ich die von *Thoma*-Karlsruhe (»Ph. Melanchthons Leben, dem deutschen Volke erzählt«), *P. Kaiser*-Leipzig (»Ph. Melanchthon, Deutschlands Lehrer«), *W. Beyschlag* (»Ph. Melanchthon und sein Anteil an der deutschen Reformation«) und *Fr. Polack*-Worbis (»Ph. Melanchthon, Deutschlands Lehrer und Luthers Freund und Mithelfer«).

Der Verfasser.

In jenem südwestlichen, durch mannigfache Naturreize bevorzugten Teile unseres Vaterlandes, das namentlich im jetzt württembergischen Schwaben eine stattliche Reihe hervorragender Denker, Dichter und Fachgelehrte hervorbrachte, stand auch die Wiege des Mannes, dessen Geburtstagsjubiläum in den Februar des eben angebrochenen Jahres fällt. *Philipp Melanchthon* — welchen Namen wir statt anderer gebräuchlich gewordener wählen wollen — wurde am 16. Februar 1497 als Sohn des ehrbaren Bürgers und in seiner Waffenschmiedekunst trefflich bewanderten G. Schwarzerd in dem früher pfälzischen, später badischen Städtchen Bretten geboren. Zu der jedes Kindes früheste körperliche wie geistig-sittliche Entwickelung begünstigenden glücklichen landschaftlichen Lage des Heimatsortes trat die vorbildliche Art der Eltern und Grofseltern. In diesen mittleren Regionen des Volkes, in den bürgerlichen Kreisen, wo sich zu regem Fleifse und lebhaftem Sinn für Hervorbringung nicht nur des Nützlichen, sondern auch des Schönen, dem Auge Wohlgefälligen, ein ehrenfester Charakter, gläubig frommes Wesen, treues Festhalten an guter alter Sitte, Ehrfurcht gegen die »von Gott eingesetzten« obrigkeitlichen Gewalten gesellt, wo ein mäfsiges Einkommen vor allzu drückender Not, aber auch vor übermütigem Luxus schützt, empfing der Knabe seine für sein ganzes späteres Werden und Leben mafsgebenden Eindrücke. Was an den Eltern und Grofseltern besonders noch gerühmt wird: eine zum Wohlthun stets offene Hand, ein am Bestehenden festhaltender Sinn, Gebetsfreudigkeit, aber auch Empfänglickeit für die hohen geistigen Güter des Lebens, sowie die dem Schwaben eigene Neigung

zum Geheimnisvollen, Mystischen findet sich in dem lebhaften und den auf ihn einwirkenden Eindrücken mit besonderer Weichheit offenen Wesen des Knaben wieder. Die Eltern und Grofseltern gehörten nicht zu jenen von Luther, wie von dem ihm zur Seite gestellten Melanchthon viel geschmähten Leuten, die ihre Kinder lediglich zu möglichst frühem reichlichem Verdienst und fettem Einkommen bringen wollen, vom Wert einer tüchtigen Schulung derselben entweder keine Ahnung haben oder solche aus Geiz und Gemütsroheit verschmähen. Sie schätzten die geistige Bildung hoch genug, um dem glücklich beanlagten Knaben die besten Lerngelegenheiten zu verschaffen. Beweis dafür haben wir in dem Umstande, dafs man den Besuch der Brettener Schule mit Rücksicht auf hier herrschende Übelstände mit der Wahl eines Privatlehrers vertauschte. Es darf wohl angenommen werden, dafs die im Elternhaus herrschende loyale und konservative Gesinnung, die nach kirchlicher wie politischer Seite zum Ausdruck gelangte, auch in dem jugendlichen Zeugen Wurzeln schlug. Neben anderen liebenswürdigen Zügen des Knaben, wie Gefälligkeit und munteres, geselliges Wesen, die ihm denn auch die Zuneigung von Altersgenossen wie Erwachsenen eintrug, finden wir die viel Gutes verheifsenden Eigenschaften williger Unterordnung, freudigen Gehorsams, ernsten Fleifses bei selbst schwierigen Aufgaben und trockenen Materien des Unterrichts, — vornehmlich aber auch die so schön schmückende Tugend der Dankbarkeit. Wie seinem gestrengen Lehrmeister Ungerer, der ihn in Bretten als tüchtiger Grammatikus nicht immer in sanfter Weise in eine gediegene Kenntnis zunächst der Römersprache einzuführen suchte, so war der lernlustige Knabe auch seinen späteren Lehrern, wie dem Rektor Simler (in der von ihm seit dem im Jahre 1507 erfolgten Tode seines Vaters besuchten Schule in Pforzheim) und seinem Heidelberger Pflegevater Pallas Spangel, aber auch allen denen in treuer Liebe und aufrichtiger Dankbarkeit zugethan, die irgendwie

fördernd und anregend auf ihn einwirkten. Wie er selbst solche Pietät gegen seine Wohlthäter an den Tag legte und diesen mit kindlicher Anhänglichkeit zugethan war, erfreute nun auch er sich der lebhaftesten Zuneigung und Anerkennung seitens seiner Lehrer und sonstigen Vorgesetzten. Das so bei Jung und Alt wohlgelittene verträgliche und gefällige Wesen des Knaben verschaffte ihm die Anwartschaft auf jene spätere Herrschaft über die Geister und Gemüter der Menschen, selbst der am höchsten Stehenden, die nach den Worten der Schrift den Demütigen und Milden zufallen mufs.

Dafs Melanchthon (welche Gräcisierung seines Familiennamens er bekanntlich seinem Grofsoheim Reuchlin verdankte) nach dem Hingang sowohl des Grofsvaters Reuter, wie des Vaters zunächst unter die Leitung der Grofsmutter kam, hat vielleicht mit zu der Herausbildung seines zarten, feineren Sinnes beigetragen. Doch bewahrte ihn die Simlersche Schule sowie der persönliche Verkehr mit dem von Stuttgart öfter nach seiner Pforzheimer Vaterstadt herüberkommenden Oheim Reuchlin vor etwaiger Verweichlichung. Der berühmte Humanist und Feind der »Dunkelmänner«, der namentlich durch Sprachkenntnisse glänzte und durch ein hebräisches Lehrbuch ein »*monumentum aere perennius*« errichtete, fand an dem jungen, trefflich beanlagten, wifsbegierigen und seiner Leistungen wegen bereits bewunderten Verwandten seine ganz besondere Freude, wie er ihn denn für vorzügliche Beweise seiner Leistungen und seines Eifers mit griechischen Büchern beschenkte, ihm auch wohl bereits Ehrenzeichen in gelehrtem Stile spendete. Allgemeines Lob erntete der junge Scholar besonders durch eine von ihm veranlafste und dem Oheim zu Ehren zum Besten gegebene dramatische Aufführung. Wenn bei irgend Einem ausgezeichnete Vorbilder zur Nacheiferung reizten, so gewifs bei unserem Pforzheimer Schüler, in dessen Gemüt aber schon bald nicht nur der »gelehrte« Oheim, nein auch der im beginnenden Kampfe um die höchsten Güter des Gewissens und

Geistes voranschreitende Kämpe mächtige Antriebe zur Mitarbeit erzeugen sollte.

Zu dem gediegenen grundlegenden Unterricht bei Ungerer trat die weitere sich auch über das Griechische ausdehnende sprachliche Ausbildung bei Simler. Mit solcher nach damaligen Begriffen vorzüglichen Vorbereitung trat Melanchthon als Zwölfjähriger in die Hochschule zu Heidelberg, der damaligen Residenz pfälzischer Kurfürsten, um hier während eines dreijährigen Aufenthalts (von 1509 bis 1512) teils sich weiteren wissenschaftlichen Studien zu widmen, teils als Lehrer und Erzieher für die Söhne der Grafen von Löwenstein zu wirken und den ersten Grad akademischer Würden, das artistische Baccalaureat, zu erringen. Seinem Wunsche, in Heidelberg auch die Magisterwürde zu erlangen, war man, vermutlich in Rücksicht auf sein noch so jugendliches Alter, nicht geneigt nachzukommen. Ob dies in Wahrheit mit ein Grund für das Abbrechen des Heidelberger Aufenthalts gewesen, mag dahingestellt bleiben. Denn obwohl Melanchthon im Hause des Pallas Spangel sehr wohl aufgehoben war und der vordem in Heidelberg eingebürgerte Humanismus wenigstens noch in einer Nachblüte bemerkbar war, vermiſste er hier dennoch die rechte Befriedigung seiner immer stärker hervortretenden wissenschaftlichen Bedürfnisse. Könnte man doch auch auf seinen rastlos schaffenden und nach immer neuer kräftigerer Nahrung ringenden Geist das von dem Afraner Lessing gebrauchte Bild von dem »doppeltes Futter verlangenden Pferde« anwenden und den jungen Baccalaureus hinsichtlich seiner Wiſsbegier und ungewöhnlichen Frühreife mit einem Leibniz oder Herder vergleichen. Einzelne Bemerkungen aus der Heidelberger Zeit verraten das Gefühl des Nichtbefriedigtseins mit dem Unterricht der dortigen Dozenten.

Bessere Aussichten für die weitere Fortsetzung seiner Studien und Dozentenlaufbahn eröffnete Tübingen, wohin er 1512 übersiedelte. Zwar hatte Melanchthon in Heidelberg zunächst in Spangel einen tüchtigen Lehrer gefunden,

mit Männern wie Peter Sturm, Joh. Brenz, M. Butzer freundschaftliche Beziehungen angeknüpft, seine Studien u. a. über Rhetorik, Dialektik, Astronomie ausgedehnt, und war er mit litterarischen Arbeiten, wie Gedichten, Reden, den Grundzügen zur griechischen Grammatik hervorgetreten, indessen versprach ihm Tübingen schon mit Rücksicht auf den hier entschiedener vertretenen Humanismus gröfsere Förderung seiner wissenschaftlichen Bedürfnisse. Fand er doch auch hier seinen früheren Pforzheimer Rektor Simler wieder, war ferner durch Bebel ein Lehrstuhl für Poesie und Eloquenz vertreten, und konnte er bei Stöffler seinen Lieblingsfächern der Astronomie und Astrologie nachgehen. In Tübingen lebte besonders die Begeisterung für Aristotelische Studien so mächtig in ihm auf, dafs er sich bereits mit dem ihm befreundeten Stadianus an die Herstellung einer gereinigten Textausgabe Aristotelischer Schriften machen wollte. Der zugleich Lernende und Lehrende las als Magister der freien Künste, welche akademische Würde er sich 1514 mit Auszeichnung erworben hatte, teils über verschiedene Klassiker, teils im Anschlufs an solche über Rhetorik und Dialektik. Nebenher gingen dogmatische und biblische, ferner juristische und medizinische Studien, nicht minder widmete er sich, besonders durch den von ihm hochgeschätzten R. Agricola dazu angeregt, der philosophischen Hauptdisziplin, der Dialektik. Wie die Vielseitigkeit seiner Studien und Bildung rühmte man sein Lehrgeschick (s. u. a. das Lob seines ehemaligen Mitschülers Irenikus).

Bereits regte sich in Melanchthon in Anlehnung an Reuchlins Streit mit den Kölnern, als Vertretern der immer heftiger angefochtenen mittelalterlichen Scholastik, der Drang zu persönlicher Teilnahme an dem Kampfe wider den Verfall der Wissenschaften. Melanchthons heifse Sehnsucht nach Befreiung der Wissenschaften aus den Banden unfruchtbarer Scholastik und Sophistik, nach Reform des gesamten wissenschaftlichen Betriebs und Unterrichts kündigt sich bereits in der Tübinger Rede von

1517: »*de artibus liberalibus*« an. So entschieden Melanchthon für freie und alle Gebiete des nach Wahrheit dürstenden Geistes umfassende Wissenschaft schon in der Tübinger Zeit eintrat und so wenig er mit klösterlichem Leben einverstanden war, so besonnen zeigt er sich im Verhältnis zur alten Kirche, so abgeneigt jeder unnötigen Herausforderung der Anhänger des Alten.

Schwerlich läfst sich an Melanchthons Beteiligung bei dem Reuchlinschen Handel und den damit zusammenhängenden litterarischen Fehden zweifeln, und so erscheint er uns als Reuchlinist und Vertreter des deutschen Humanismus. Wir sagen ausdrücklich des »deutschen«, da die so oft hervorgehobene Eigenart des deutschen Humanismus im Vergleiche zu dem italienischen gerade bei Melanchthon deutlich zu erkennen ist. Die von Melanchthon so hochgepriesenen klassischen Studien treten ihm je länger je mehr in den Dienst der Theologie; der Inhalt antiker Autoren, und wäre es der von ihm bewunderte Aristoteles, mufs an der evangelischen Lehre geprüft und dieser gemäfs ergänzt oder gereinigt werden.

Wäre das von *Janssen* in seiner deutschen Geschichte entworfene Bild von der Blüte des geistigen Lebens vor dem Eintritt der Reformation und von dem Rückgang der Studien nach derselben völlig zutreffend, so erschienen die Angriffe auf mittelalterliches geistiges Dunkel seitens der Reuchlinisten, überhaupt der Humanisten somit auch Melanchthons als unberechtigt; man würde Melanchthons laute sich immer wiederholende Klagen über den Verfall der Wissenschaften und des höheren Unterrichtswesens für den Ausflufs mangelhafter Kenntnis und einseitiger Beurteilung zu betrachten haben. In der That finden wir selbst bei warmen Lobrednern auf Melanchthon eine Bemängelung seines Urteils über mittelalterliches Kulturleben. Indessen verträgt es sich sehr wohl miteinander, dafs ein Zeitalter zwar einige ausgezeichnete Leistungen auf dem und jenem Gebiete der Wissenschaft

hervorbringt, zugleich aber in der Gesamtheit des Bildungswesens schreiende Mängel offenbart. Auch in unseren Tagen stofsen wir auf die gröfsten Kontraste zwischen einer Elite ausgezeichneter Gelehrter und kenntnisreicher Laien auf der einen und völlig Ungebildeter, sogar ihren nationalen Litteraturschätzen durchaus fremd Gegenüberstehenden in der Masse des Volkes auf der anderen Seite. Auch in Melanchthons Zeitalter standen einer stattlichen Reihe trefflicher Gelehrter die grobe Unwissenheit, ja geistige und sittliche Roheit wie in den Klöstern so in der Menge des Volkes gegenüber, und es drang von den Höhen der feineren Bildung und Gelehrsamkeit verschwindend wenig in die Niederungen des allgemeinen nationalen Lebens. Aber auch dies ist nicht zu übersehen, dafs Melanchthon namentlich seit seinem Eintritt in Wittenberg und dem durch Luther angefachten Kampfe wider die alte Kirche es mit ansehen mufste, wie zahlreiche unlautere Elemente in gänzlichem Mifsverständnis der Reformation und namentlich der evangelischen Freiheit jeder ernsten wissenschaftlichen Arbeit in den Weg traten und in trauriger Verblendung auf ihre vermeintlichen geistigen Erleuchtungen pochend, jedes gründliche, mühsame Studium der Theologie, vornehmlich auch der Sprachen in Verachtung zu bringen suchten. Wie man heute so vielfach die verkündigten und gewährten politischen und sozialen Freiheiten auf das schlimmste mifsdeutet und mifsbraucht, so damals die Lehre von der Freiheit eines Christenmenschen. Genau dem Worte des Dichters gemäfs: »Weh denen, die dem ewig Blinden des Lichtes Himmelsfackel leihn etc.« So erklärt sich Melanchthons immer von neuem hinausgegebener Ruf nach Rettung und Wiederherstellung wahrer, ernster, vielseitiger Wissenschaft doch nicht schlechthin aus ungerechter Beurteilung mittelalterlicher Leistungen, sondern auch aus zeitgenössischen Erfahrungen und den unleugbaren Verkümmerungen des lauteren Evangeliums und einer geistig wahrhaft befreienden und veredelnden Wissenschaft.

Nachdem Melanchthon in Tübingen nicht nur als Lernender und Lehrender allgemeine Anerkennung gefunden, ja Bewunderung erregt, sondern sich auch in die Reihe der Mitkämpfer bei den grofsen die Geister bewegenden Zeitfragen gestellt hatte, erging an ihn — bekanntlich auf besondere Empfehlung Reuchlins — der für sein weiteres Schaffen und seine gesamte geschichtliche Bedeutung entscheidende Ruf nach Wittenberg, das die Hochburg der Heraufführung eines neuen weltgeschichtlichen Ereignisses werden sollte. Mit den einst an Abraham ergangenen göttlichen Verheifsungen für seine Wanderung nach Kanaan entliefs Reuchlin seinen geliebten Zögling und Verwandten nach der jungen nordischen Hochschule, dafs er da zunächst als Lehrer des Griechischen, als Philolog und Mitglied der artistischen Fakultät in Segen wirken solle. Beim Vorblick auf die dem gelehrten Sprachenkenner in Wittenberg sich zuerst aufdrängenden, sodann von ihm in freier Entschliefsung ergriffenen kirchlich-theologischen Aufgaben, sowie auf die sich daraus ergebende weltgeschichtlich gewordene Bedeutung Melanchthons leuchtet es deutlich ein, wie mächtig der Einflufs gewaltiger Persönlichkeiten und Zeitströmungen auch bei einem von Haus aus stillen Gelehrtenleben zugeneigten Naturen werden kann. Zum unmittelbaren Eingreifen in die reformatorische und die damit zugleich verknüpfte politische Bewegung wird Melanchthon doch erst durch Luther aufgerufen und unwiderstehlich fortgerissen. Somit haben wir in dem Wittenberger Leben und Wirken Melanchthons den Höhepunkt in der gesamten Entfaltung seiner Persönlichkeit. Von Wittenberg aus gehen Melanchthons wie in die Geschichte der Reformation so in die unseres gesamten Kulturlebens tief eingreifenden Leistungen; hier wird er neben Luther der bedeutendste Vorkämpfer einer neuen Ära in der Kulturentwickelung Deutschlands.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, Melanchthons kirchlich-reformatorische Thätigkeit an dieser Stelle auch nur in ihren Hauptzügen darzulegen; das wäre die Auf-

gabe selbständiger Melanchthon-Monographieen oder theologischer Journale. Wir haben uns hier auf eine Charakteristik des Mannes mit besonderer Rücksicht auf seine pädagogische Thätigkeit und die ihr entsprechenden Ideen und Bestrebungen zu beschränken. Freilich wird der *praeceptor Germaniae* nicht ausschliefslich im spezifischen Gebiete des Unterrichtswesens zu suchen sein; man wird auch seine theologisch-kirchlichen Anschauungen als Beitrag zur Charakteristik des Schulmannes zu beachten haben.

Sofern wir den wahrhaft grofsen Pädagogen nicht nur nach seinen Theorieen, sondern vornehmlich auch nach seinen persönlichen Eigenschaften und seiner praktisch pädagogischen Bethätigung zu beurteilen haben, lenken wir den Blick zuerst auf diese beiden Punkte.

Melanchthons Persönlichkeit ist uns bereits aus seinem Kindheitsalter nahe getreten. Die oben an dem Knaben hervorgehobenen und gerühmten Charaktereigenschaften begleiten auch den Jüngling und reifen Mann bis an sein Lebensende. Mildes, freundliches, dem Streite abgeneigtes, versöhnliches Wesen, fast an Schwäche grenzende Gefälligkeit, Dienstfertigkeit, Selbstentsagung und Freigebigkeit, freundliches Wohlwollen gegen und für Jüngere, geduldiges Ertragen von Beleidigungen, mafsvolle Entgegnung auf heftige Angriffe, Nachgiebigkeit in geringfügigeren Dingen, freudige Anerkennung fremden Verdienstes, Bescheidenheit in Beurteilung eigener Gaben und Leistungen, kaum zu ermüdender Fleifs, völlige Hingabe an gewählte oder übertragene Berufspflichten, Reinheit und Keuschheit des Sinnes, lebhafter Widerwille gegen alles Rohe und Gemeine, warme Empfänglichkeit für harmlose frohe Geselligkeit, reiches Talent zu Freundschaft und berufsgenossenschaftlichem Zusammenleben, geräuschlose, besonders in fleifsigem Beten sich offenbarende Frömmigkeit, selbstlose Erfüllung der Pflichten des Gatten und Vaters: dies sind einige Züge aus dem liebenswürdigen Charakter des Mannes. — Aber diese Liebenswürdigkeit ist bei ihm

nicht jene oft dafür ausgegebene bloſs gesellschaftliche Abgeschliffenheit und Gewandtheit in nichtssagender pikanter Unterhaltung, nicht die geschmeidige Anpassungsfähigkeit an allgemeinen Geschmack, sondern die opferfähige persönliche Hingabe an fremdes Interesse, fremdes Glück. Und die auch hervorgehobene Versöhnlichkeit und Nachgiebigkeit etwa auf dem Felde kirchlich-dogmatischer oder kultischer Streitigkeiten, die dem wild fanatischen Vorgehen einer neuen Glaubenstyrannei und Buchstabenreligion so hassenswert erschien, war doch nicht ein Zeichen von Furcht oder Schwäche oder gar von Gleichgiltigkeit in so ernsten Dingen, war vielmehr der Ausfluſs eines die betreffenden Streitfragen völlig objektiv und unbefangen betrachtenden Geistes sowie eines von höherem psychologischen Standpunkte aus die menschlichen Dinge beurteilenden reifen Mannes. Je reicher jemand an Geschichts- und Menschenkenntnis und somit an psychologischer Erfahrung, aber auch an freierem selbständigem Urteil ist, desto weniger leicht kann er als starrer Parteigenosse sich an einen abstrakten Prinzipienstandpunkt anklammern. Von solchem Standpunkte aus meinen wir die vielgeschmähte und Melanchthons letzte Lebensjahre so tief verbitternde »Interimstheologie« desselben beurteilen zu dürfen. Das scheinbar Charakter- weil Parteilose will noch in ein anderes Licht als in das des engherzigen Parteimenschen gerückt sein. Und hat man nicht Melanchthons versöhnlich-entgegenkommendes Wesen in Verbindung mit seiner einzigartigen Fähigkeit, der jungen evangelischen Kirche ein faſs- und greifbares, dabei einfach, schlicht und knapp gehaltenes Glaubensbekenntnis zu bieten, als ein fast unentbehrliches Mittel bezeichnet, um namentlich deutsche Fürsten und Obrigkeiten dem Evangelium näher zu bringen, als dies dem ungestümen und oft allzustürmisch vorgehenden Luther möglich gewesen sein würde.

Zu den angeführten Gemütseigenschaften treten bei Melanchthon die seine Lebensaufgaben und seine Geistesrichtung besonders bezeichnenden hinzu. Bei der tief-

empfundenen Wertschätzung der Wissenschaften insbesondere des Sprachenstudiums, bei dem glühenden Eifer, wahre Wissenschaftlichkeit vor den Cyklopenhänden ihrer Verächter wie vor den Pseudogelehrten aus dem Lager der Scholastik zu retten, macht es sich Melanchthon zu einer Hauptaufgabe, echter Wissenschaft zu neuem, allgemeinhin verbreiteten Ansehen und für diesen Zweck zu neuen oder doch verbesserten Pflanzstätten zu verhelfen. Während Luther zwar auch für die Ehrung und allseitige Pflege der Studien immer wieder seine kräftigen Mahnungen an Fürsten und städtische Obrigkeiten, an Eltern und Pfarrherren ergehen liefs, darüber hinaus und daneben indessen mit besonderem Nachdruck auf die Erneuerung und Vertiefung des religiösen rechtfertigenden Glaubens als des höchsten, weil erlösenden Gutes eines Christenmenschen unter seinen Deutschen hinarbeitet, hat Melanchthon offenbar von Haus aus die Rettung und Pflege der Wissenschaft als der Hauptkulturträgerin (und damit allerdings auch der Bewahrerin wahrer Religion, wahren Christentums) weit ausschliefslicher im Auge. Unstreitig ist Luther der mit seinem Gemüte dem Volksgeiste und den tiefsten Bedürfnissen der Volksseele ungleich Näherstehende, im Vergleich zu ihm Melanchthon der vorwiegend den höchsten Bildungsinteressen zugewandte und für sie eintretende Gelehrte und Schulmann. So nähert sich auch Luthers Pädagogik ungleich mehr den Anforderungen an eine Volksschulerziehung, als diejenige Melanchthons, obwohl auch Luther zuerst an die Fürsorge für Lateinschulen dachte.

Melanchthon, als Pädagog betrachtet, ist der begeisterte und darum rastlose Verkündiger echter, vielseitiger Wissenschaft. Als solcher mufste er natürlich zuerst in sich selbst das Musterbild eines nach den Verhältnissen seiner Zeit vollkommenen Gelehrten darstellen. Dafs er ein solcher wirklich wurde, dafür zeugen die Aussprüche und vielfachen Ehrungen wie seiner Zeitgenossen (selbst des doch schwer zu befriedigenden Erasmus), so der Nach-

welt, die nun in unserem Jahrhundert bereits eine zweite Jubiläumsfeier zum Gedächtnis an Melanchthon zu begehen sich anschickt.

Der für seine Zeit vollkommene Gelehrte kündigte sich namentlich dadurch an, dafs er erstlich ein durchaus gründliches, auf die Elemente und Quellen zurückgehendes, nur mit eiserner Ausdauer zu gewinnendes, zweitens ein vielseitiges, encyklopädisch-universelles Wissen besafs, zugleich aber auf ein wohl geordnetes, gewissermafsen diszipliniertes Studium bedacht war. Dazu gesellte sich das Streben nach möglichster Formvollendung in allen mündlichen wie schriftlichen Darlegungen eines Gedankeninhalts. Klarheit und Einfachheit des Ausdrucks ist für Melanchthon ein Hauptmerkmal wirklicher Bildung. Zur Gründlichkeit des Studiums war er im frühesten Unterricht angehalten worden und aus eigener Lust darin fest geblieben. Er scheut keine Mühe, um den Dingen, den Texten der Autoren, den zu erforschenden Objekten auf den Grund zu kommen. Daher seine oft wiederholte Mahnung zu eingehenden grammatischen Studien, daher seine eigenen grammatischen Lehrbücher, sowie die zahlreichen von ihm besorgten Textausgaben der zu erklärenden Klassiker, daher aber auch seine Fähigkeit, sich der klassischen Sprachen mit voller Geläufigkeit, mündlich wie schriftlich, in Poesie wie Prosa, zu bedienen und die schwierigsten griechischen Originale ins Latein zu übertragen. Daher auch seine Abmahnung vom Gebrauche der Übersetzung eines zugänglichen Autors, da man dessen völlig adäquates Verständnis doch nie ohne Kenntnis des Originals gewinnen könne. Zwar will Melanchthon die Anfänger in dem Sprachunterricht mit allem Regelballast verschont und die rechtzeitige Verbindung der Lektüre mit grammatischem Unterricht hergestellt wissen, indessen steht es ihm fest, dafs keine Beherrschung der fremden Sprache, ja überhaupt keine gründliche Bildung ohne grammatische Sicherheit denkbar ist. Und sofern zum vollen Verständnis der heiligen Schrift

grammatisches Wissen unerläfslich ist, fordert Melanchthon dieses vornehmlich von den Theologen.

Wir rühmen an Melanchthon aber nicht nur sein gründliches, sondern auch sein universelles Wissen, das sich thatsächlich auf alle Wissenschaften, auf Philologie, Theologie, Philosophie, Jurisprudenz, Medizin, Naturkunde — mit Inbegriff der Astronomie —, Mathematik und Geschichte erstreckte. Wenn zwar nach dem Stande der wissenschaftlichen Disziplinen im 16. Jahrhundert eine solche universelle Gelehrsamkeit weit eher möglich war, als nach der allmählich immer gröfseren Spezialisierung der Fachwissenschaften, so mufs doch Melanchthons ungewöhnliche Auffassungsgabe in Verbindung mit einem rastlosen Fleifs, einem vortrefflichen Gedächtnis, eindringendem dialektischen Scharfblick und dem häufigen persönlichen Verkehr mit Fachmännern z. B. in Medizin, Mathematik und Naturkunde als Vorbedingung für solch ein ausgebreitetes Wissen betrachtet und anerkannt werden. Der nach allen Richtungen umherspähende, nie zu ermüdende, immer neue Stoffe sich assimilierende Geist besafs zugleich die Fähigkeit, gewisse Mängel und Lücken in dem vorgefundenen Wissensmaterial zu entdecken und mit Selbständigkeit dasselbe weiter zu führen. Man hat wohl Melanchthon als einen vorwiegend aufnehmenden und reproduktiven Geist bezeichnet; indessen tritt seine reformatorisch-produktive Begabung und Thätigkeit in einer Reihe bahnbrechender Leistungen deutlich hervor. Wir erinnern an seine Förderung der Dialektik (s. hierüber *Arthur Richter,* »Melanchthons Verdienste um den philosophischen Unterricht«) und Ethik, an seine Verdienste um eine selbständig auftretende Psychologie und Anthropologie, um seine Ausgaben mathematisch-astronomischer und naturkundlicher Schriften, an seine Reformpläne auf dem Gebiete des Unterrichts. Wie sollte ein reformatorisch schaffender Geist nicht zugleich produktiv sein; das wäre fast eine »*contradictio in adjecto*«. Übrigens teilt Melanchthon seine encyklopädische Richtung und Bildung mit

Männern späterer Zeiten, die zum Teil auch als Pädagogen hervorragen, wie Comenius, ferner mit Leibniz, Herder, teilweise mit Kant und dessen Nachfolgern auf philosophischem Gebiete, die ohne universelles Wissen weder eine Rechts- und Staats-, noch eine Religions-, Geschichts- und Naturphilosophie, weder eine Theorie des Schönen noch des Sittlichen oder der Sprache hätten in Angriff nehmen können. Aus der Reihe der neuesten Philosophen hätte man Schopenhauer als Universalgenie ersten Ranges zu dem gröfsten Gelehrten des 16. Jahrhunderts in Parallele zu stellen. Wenigstens in der Vereinigung von Theologie, Philologie, Pädagogik und Philosophie, sowie in dem Streben nach Vermählung des Humanismus mit dem Christentum dürfen wir auch Schleiermacher mit Melanchthon in Vergleich bringen.

Die Verwandtschaft Melanchthons mit Fichte würde sich besonders auf den beiden Männern tief aufgeprägten Zug auf das Ethische, sowie auf die Reform, überhaupt auf eine Pädagogik der Hochschulen, auf Bekämpfung roher akademischer Sitten, auf die Forderung des sittigenden Einflusses wissenschaftlicher Studien beziehen. Mit Leibniz und Fichte dringt Melanchthon auf den praktischen Gewinn der Gelehrsamkeit für das Leben, mit Kant auf die logische Schulung des Geistes, mit Comenius und Herbart auf die unerläfsliche Verbindung von intellektueller und sittlicher Bildung, mit Comenius und Leibniz aufserdem auf eine gegenseitige Annäherung der verschiedenen religiösen Standpunkte; mit Melanchthon fordert auch Luther die Erweiterung der Schuldisziplinen auf die sog. Realien, wie Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturkunde. Doch ist nicht zu übersehen, dafs in Melanchthons pädagogischer Theorie das »*non multa sed multum*« wiederholt geltend gemacht wird, dafs er vor Überladung der Schüler mit zu vielerlei Lehrstoffen warnt, dafs er statt vieler Autoren auf einmal nur wenige, aber diese eingehend gelesen und durchgearbeitet wissen will.

Und woher schöpft Melanchthon sein vielseitiges Wissen, woher will er die wünschenswerten Kenntnisse geschöpft sehen? Zwar unterrichtet er sich selbst gern, und wo immer Gelegenheit sich bietet, bei zeitgenössischen Fachgelehrten, wie in Astronomie und Astrologie bei Stöffler, in Medizin und Anthropologie bei Fuchs und Milich, bei Erasmus im Stil, bei R. Agricola in Dialektik; seine Hauptquellen sind indessen in erster Linie die Hellenen, in zweiter die Römer; bei ihnen läfst er sich in alle Zweige der Philosophie, Astronomie und Mathematik, in Rhetorik und Poetik einführen. Da studiert, ediert und commentiert er hellenische und römische Klassiker, sammelt mit bienenartigem Fleifs die hier aufgespeicherten Gedanken und Realien, macht sich mit ihrer Formenschönheit in der Darstellung bekannt, immer zugleich anderen von den Früchten seiner Arbeit mitteilend und sie zur Nachahmung und Mitausbreitung anreizend. An einzelne Autoren schliefst er sich als unbedingt giltige Lehrmeister, wie an Aristoteles, wenigstens an dessen logische Untersuchungen und unübertreffliche Methode philosophischen Denkens, oder an Ptolemäus mit seinen astronomischen Lehren einer geozentrischen Weltengestaltung (die Melanchthon auffälligerweise gegen das Kopernikanische System schon aus Pietät festhalten zu müssen meint), oder an Aratus und Plinius' Naturlehre oder an die Meister der Eloquenz, einen Cicero und Quintilian, oder an die Heroen der Dichtkunst, einen Homer, Hesiod, Euripides, Vergil, Terentius und Plautus, deren Inhalt wie sprachliche vorbildliche Formen er mit Wonne in sich aufnimmt und zum Studium empfiehlt. Die besonders hervortretende Begeisterung für Aristoteles erhält zwar einen Stofs durch Luthers bekannte Verachtung des schlimmen, hassenswerten Ketzers (mit seiner Behauptung einer ewigen Welt, aber sterblichen Seele oder mit seinen unvollkommenen Ansichten von der Gottheit . . .), doch nur auf kurze Dauer, um dann als hohe Wertschätzung bis in sein Alter zu bleiben. (Indessen

wurde Melanchthon als Philosoph Eklektiker, als welcher er nicht ausnahms- und wahllos auf die Worte eines Meisters schwören mochte.)

Dafs zu Melanchthons altklassischen Studien sich auch theologische gesellten, dafs er nicht nur als Kenner und Bearbeiter antiker Schriftwerke für seine Zeit Ausgezeichnetes leistete, sondern auch als neutestamentlicher Exeget, als Mitübersetzer biblischer Schriften (u. a. der Makkabäer) und Mitarbeiter bei wiederholten Durchsichten der Lutherschen Übersetzung, ferner als Bahnbrecher christlicher Dogmatik (s. seine Loci) und einer theologischen Ethik, sodann als Epoche machender Verfasser von symbolischen Schriften der jungen evangelischen Kirche (s. die Augustana und deren Apologie etc.) hervortrat, haben wir dem Einflusse Luthers zu verdanken. Er erkannte in seinem Philippus nicht nur den meisterhaften Graecisten und philologischen Dozenten, sondern auch den von Gott begnadeten Mitbegründer und Pfleger evangelischer Theologie und Kirche. Den widerstrebenden Freund wufste er nur mit Hilfe seines Kurfürsten zur Übernahme theologischer Vorlesungen sowie zur Teilnahme an den mannigfachen Kämpfen für die evangelische Sache zu gewinnen. Und wie sicher sein Blick in Melanchthons Gaben auch nach dieser Seite gewesen, liefs sich bald aus den reichen Früchten theologischer Arbeiten Melanchthons (wie u. a. seiner Pauluscommentare und *loci theologici*) erkennen. Der in Wittenberg zum »theologischen Baccalaureus« Erkorene erscheint nicht blofs als gelehrter Bibelforscher, Dogmatiker und Ethiker, sondern zugleich als reformatorischer Organisator, wie des theologischen Studiums, so einer kirchlichen Inspektion und kultischen Gestaltung der neuen Kirche. Die ja auch von ihm angeregte Kirchen- und Schulvisitation von 1527 und die ihm zuzuweisende Abfassung der bekannten Visitationsartikel (die vom Kurfürsten an Luther zur Begutachtung übergeben und in ganz wenigen Punkten von diesem geändert bezw. ergänzt wurden), die Beschickung

des Augsburger Reichstages von 1530 mit der so bedeutsamen Übergabe der Konfession, die Teilnahme Melanchthons an verschiedenen Religionsgesprächen, die Aufforderungen zu theologischen Gutachten u. s. w. zeigen uns den schwer gewonnenen Theologen sehr bald inmitten aller mafsgebenden Bewegungen und Entscheidungen auf kirchlichem Gebiete.

Und wie hohe auch für unsere Tage durchaus beachtenswerte Anforderungen stellt Melanchthon an das Studium der Theologie! Im Einklang mit Luther fordert Melanchthon vom Theologen in erster Linie voll genügende grammatisch-sprachliche Schulung, um den Bibeltext aus dem Grunde zu erkennen (etwaige blofse Kenntnis des Deutschen und der Gebrauch von Schriftverdeutschungen ist nicht entfernt ausreichend, um den biblischen Inhalt zu verstehen und für Laien auszulegen); doch geht Melanchthon über diese Forderung weit hinaus, indem er eine sog. allgemeine Bildung, die Bekanntschaft mit Geographie und biblischer Archäologie, mit Anthropologie, speziell mit Psychologie, selbst mit Naturkunde, vornehmlich aber mit Dialektik, Rhetorik und Geschichte vom Theologen erwartet. Welche Perspektive öffnet sich hier für den Beruf des durch so ausgebreitete Studien hindurchgegangenen Predigers, wie wohl vorbereitet erscheint er nun auf seinen hochwichtigen und schwierigen Dienst an den Seelen der Menschen! Die überaus bequeme Art früherer Zeiten, in ein geistliches Amt zu gelangen, war in Melanchthons Augen geradezu unwürdig und sollte nun einer ernsten wissenschaftlichen Vorbereitung und Ausweisung Platz machen.

Ein so begeisterter Fürsprecher wissenschaftlicher Bildung, wie Melanchthon war, bot er nun alles auf, um die Jugend für dieselbe zu gewinnen und sie durch angemessenen Unterricht in Verbindung mit mannigfachen geistigen Übungen zur Bekleidung der Ämter in Staat und Kirche möglichst geschickt zu machen. Dafs durch angemessene Studien diesen beiden grofsen Gemeinschaften gedient

werden müsse, war die Überzeugung Melanchthons wie Luthers, nur dafs letzterer nicht nur Pfarrern, Lehrern und Staatsbeamten, sondern jedermann im Volke den Segen guten Unterrichts angedeihen lassen wollte. Beide erkennen, dafs ihr Reformationswerk zu seiner Durchführung vornehmlich auch der Blüte der Wissenschaften bedürfe, dafs man seitens der Evangelischen mit geistigen Waffen genügend ausgerüstet sein müsse, um allen Angriffen seitens der Anhänger alter Scholastik und Sophistik z. B. bei Disputationen über theologisch-kirchliche Lehren gewachsen zu sein. Und da nun die Schulen, besonders die Universitäten, hinfort nicht mehr unter dem Krummstab stehen, sondern unter staatlich-weltliche Hoheit gestellt werden sollten, so wandte sich Melanchthon — gleich Luther — mit häufigen, zuweilen selbst herausfordernden Mahnungen an die Fürsten und städtischen Magistrate, dafs sie, sei es vorhandene Schulen reformieren oder neue begründen und angemessen ausstatten möchten (dabei u. a. auf die eingezogenen Klostergüter und geistlichen Stiftungen als Hilfsmittel verweisend). Für Melanchthon gab es keine wichtigere Aufgabe des Fürsten oder einer städtischen Obrigkeit als die Jugendbildung in jeder Weise zu fördern. Daher wollte er die Fürstenerziehung auf solche Aufgaben der Obrigkeiten gerichtet sehen.

Melanchthons Thätigkeit im Dienste der Lateinschulen und Universitäten ergänzt in reichem Mafse seine Liebe zur Wissenschaft. Zuerst galt diese pädagogische Thätigkeit seinem Wittenberg. Hier regte er zur Einrichtung neuer Lehrstühle, zur Berufung geeigneter Lehrkräfte, zur Fürsorge für eine wohl gewählte Studienordnung (zur Verhütung planlosen und infolgedessen unfruchtbaren Studiums), zur festen Begründung akademischer Grade (die zunächst die späteren Staatsprüfungen vertraten), vornehmlich auch zu häufigen wissenschaftlichen Übungen, wie Disputationen und Deklamationen über geeignete, fruchtbare Themata (im Unterschied von den früheren

Sophistereien im scholastischen Zeitalter) an. Er selbst ging mit Ausarbeitung akademischer Reden sowie mit Aufstellung passender Gegenstände für jene wissenschaftlichen Exercitien unermüdlich voran. Bei seiner Beherrschung der gelehrten Sprachen und bei seinem reichen Wissen war es ihm ja ein Leichtes, anregend und hilfreich voranzugehen. Bekanntlich schrieb er eine Menge wissenschaftliche Arbeiten wie Deklamationen nieder, die dann von anderen als ihre Leistung hinausgegeben wurden. Man sieht, es war Melanchthon alles daran gelegen, die jugendlichen Kräfte in lebhafte geistige Bewegung zu versetzen, ihnen vom Beginn ihrer Studien an ununterbrochene Gelegenheit und Anregung zu wissenschaftlichen Übungen zu verschaffen (zweifellos ein Gesichtspunkt in Melanchthons Universitätspädagogik, der auch heute wieder in Erinnerung und zur Geltung gebracht werden sollte). Wie ernst es Melanchthon mit seinem akademischen Lehramte nahm, wird besonders aus der im Jahre 1519, also unmittelbar nach seinem Eintritte in Wittenberg, von ihm gegründeten »*schola privata*« ersichtlich. Nachdem er bereits 1518 in seiner, von Luther mit Entzücken aufgenommenen akademischen Antrittsrede »*de corrigendis adolescentiae studiis*« eine Art pädagogisch-didaktischen Programms aufgestellt, schritt er zur Einrichtung jener Schule, um dem Notstande ungenügender Vorbildung der nach Wittenberg ziehenden Studierenden nach Möglichkeit zu steuern. Es macht Melanchthon alle Ehre, daſs er nicht darauflos dozieren und vor übel vorbereiteten Hörern seine oder anderer Lehrer Wissenschaft mitgeteilt wissen mochte, sondern erst »die Tenne fegen« und dasjenige Maſs von Können und Wissen (besonders in Sprachen) den Novizen der Universität zu eigen machen wollte, auf Grund dessen mit einiger Aussicht auf Erfolg weiter gelehrt werden könne. Wir erblicken hierin abermals einen brauchbaren Wink für akademische Einrichtungen auch der Gegenwart, da der Zugang zu akademischen Hörsälen auch vielen gestattet wird, die streng wissenschaftlich ge-

haltene Vorträge mit so manchen altklassischen Citaten kaum recht zu fassen und in sich zu verarbeiten vermögen. Melanchthon will aber überhaupt keine bloſsen Hörer, sondern das im Hörsal Empfangene auch wirklich in Übungen verarbeitende Studenten haben. Er sammelt junge Leute um sich in seinem Hause, die er mit den unentbehrlichen Vorkenntnissen eines mit Erfolg Studierenden ausrüsten will; er unterrichtet, wie in Latein, so in den Realien und verfaſst für diesen Unterricht geeignete Lehrbücher, unter denen sich auch sog. Chrestomathieen vorfinden, Lesebücher mit teils altklassischen, teils biblisch-christlichen Stücken. Mag auch die »*schola privata*«, über deren Gründung und Einrichtung u. a. *Koch* in einer lesenswerten Monographie (Gotha, Perthes, 1859) Näheres berichtet, ökonomischen Verhältnissen Melanchthons ihren Ursprung mit verdanken, so ist sie doch sicher von Melanchthon nicht als melkende Kuh gehandhabt worden. Dafür spricht seine gerühmte Uneigennützigkeit und Freigebigkeit, dafür seine aufrichtige Hingabe an die Jugendbildung, dafür zeugen aber auch die gesamten in dieser Hausschule getroffenen Einrichtungen (so die von Melanchthon unter den jungen Hausgenossen festgesetzten zum Lohn für tüchtige Leistungen erteilten Ehrenämter, wie den Vorsitz bei Tisch, das Sprechen des von Melanchthon verfaſsten Tischgebetes, — besonders aber die häuslichen dramatischen Aufführungen, die einen pädagogischen Zweck verfolgten und von Melanchthon mit entsprechenden Prologen eingeleitet wurden (s. eine Auswahl solcher Prologe bei *Koch*). — Melanchthon hatte, wie wir sahen, selbst bereits als Pforzheimer Schüler an dergl. Aufführungen sich beteiligt — und wir wissen, daſs im 17. Jahrhundert namentlich Comenius den erziehlich-didaktischen Wert derselben anerkennt (s. seine »*schola ludus*«). Die treue Anhänglichkeit seiner jungen Hausgenossen an Melanchthon darf uns als Zeugnis für sein Vertrauen und Liebe erweckendes Wesen als Pflegevater gelten. Unter den von *Koch* aufgeführten

Zöglingen Melanchthons finden wir junge Leute u. a. aus Weimar, Worms, Stolberg, Kahla; einige derselben standen ihm persönlich so nahe, dafs er sie auf seine amtlichen Reisen mit sich nahm. Wenn Melanchthon die *schola privata* etwa nur zehn Jahre lang führte, so zeigt sich auch darin seine pädagogische Gewissenhaftigkeit. Die häufige, durch sein kirchenpolitisches Wirken oder durch amtliche Thätigkeit bedingte Abwesenheit vom Hause schien sich nicht mit den Pflichten des Pflegevaters und Lehrers vereinbaren zu lassen.

Und diese Privatschule blieb nicht der einzige Beweis für Melanchthons treues gewissenhaftes Wirken unter der und für die Jugend; er richtete auch Hausandachten mit Schriftauslegungen zunächst für ausländische Besucher Wittenbergs, besonders für Ungarn, ein, er wollte die sich an Sonn- und Festtagen um ihn Versammelnden, (zu denen sich übrigens im Laufe der Zeit auch Männer der Stadt gesellten, so dafs die Räume des Hauses nicht mehr ausreichten und Melanchthon einen Hörsaal in Anspruch nehmen mufste), tiefer in die Texte einführen und bot in seinen Belehrungen ein zwischen Predigt und Unterricht in der Mitte Liegendes. Seine Postille ist aus diesen Hausgottesdiensten, die uns an Speners und Franckes Bibelstunden oder auch an die von Fichte in Jena eingerichteten Sonntagsvorträge für Studierende erinnern, hervorgegangen.

Auch hören wir von häufigen Tischgenossen im Hause Melanchthons, dessen schmales Einkommen ihn nicht abhielt, häufig an ihn herantretenden Bittgesuchen zu willfahren. Seine Herzensgüte wurde von Studierenden auf die mannigfachste Weise beansprucht; sollte er doch sogar Briefe für dieselben an ihre Angehörigen ausfertigen, ihnen Empfehlungen geben u. s. w. Der persönliche Anteil an den Studierenden offenbarte sich des weiteren darin, dafs er sie mit wichtigeren Familienereignissen der akademischen Lehrer ausdrücklich durch öffentliche, meist lateinisch abgefafste Ankündigungen bekannt machte, sie u. a. zur Teilnahme an Leichenbegängnissen einlud, oder

sie aufforderte, bei eingetretenen gröfseren Unglücksfällen mitzuhelfen. Nachdem die Elbe mehrere Opfer auch unter den Studierenden gefordert, warnt er sie vor dem Baden in diesem »tückischen Strome«. Ihr Privatleben und gesamtes öffentliches Auftreten war ihm nicht minder wichtig als die Art ihrer Studien. Es gehört zu den Hauptcharakterzügen in dem akademischen Lehrer und Lobredner der Wissenschaft Melanchthon, dafs er von blofser Gelehrsamkeit ohne entsprechende sittliche Bildung nichts wissen mochte (ganz so sein Epigone Comenius oder der ihm in manchen Stücken kongeniale Fichte und Richard Rothe). Seine sittlichen Forderungen richten sich in erster Linie an die Professoren, als die Diener und Beauftragten des heiligen Gottes in dem heiligen Bereich der Wissenschaft, die sich also dieses ihres hohen Berufes in ihrem Leben stets bewufst sein sollen, sodann an die jungen Kommilitonen, die schon in ihrer Kleidung jedes Anständige zu vermeiden haben, keine Waffen tragen, niemand zum Kampfe herausfordern, keine Maskeraden veranstalten, nicht in Wohnungen und Gärten gewaltsam eindringen, von allen rohen Störungen der Nachtruhe sich fernhalten, grofse Kneipereien — diese Ursachen verschiedener Ausschweifungen und der Belastung der Eltern mit schweren Ausgaben — meiden, keusch und züchtig leben, fleifsig den Gottesdienst besuchen und sich mit dem Allen als würdige Glieder einer heiligen Genossenschaft bezeigen sollen. In die Hochschulstatuten, deren Feststellung wesentlich durch Melanchthons Mitwirkung geschah, wurden Bestimmungen wie die oben genannten, sodann unter anderen die zu beobachtende Studienordnung mit aufgenommen.

Auffällig könnte es im Hinblick auf Melanchthons Liebe zum Lehramte und Erzieherberufe sowie auf die ihm in reichem Mafse zu teil gewordene Anhänglichkeit zahlreicher Schüler erscheinen, dafs er gelegentlich in völlig pessimistischer Weise von den mancherlei schweren Leiden des Lehrers unter einer zuchtlosen, geistig wie

sittlich verwahrlosten Jugend redet und ein so eingehendes Bild von wahrer Niedertracht der Schüler entwirft, daſs man mit ihm meinen sollte, es sei eine Höllenqual inmitten solcher Buben lehren zu müssen. Zur Trägheit, Unfähigkeit und Unlust zu geistiger Arbeit treten die boshaftesten Streiche gegen den Lehrer, Verlogenheit, Verstellung und, zum Überfluſs, die Parteinahme der Eltern für ihre Rangen. Mag sein, daſs Melanchthon zwar nicht an eigner Person, aber u. a. auf seinen Reisen in fremden Schulen dergleichen Eindrücke empfing; sie würden, was wenigstens die Unlust zum Lernen angeht — mit der sich dann freilich so leicht eine Menge sittlicher Gebrechen und grober Unarten einzustellen pflegen — aus dem Umstande zu erklären sein, daſs auch noch im Zeitalter des Humanismus und viel weiter hinaus in Melanchthons Tagen der Jugendunterricht an mehr als einem schweren Gebrechen litt. Mochte namentlich durch Melanchthons didaktische Bemühungen, durch vereinfachte lateinische wie griechische Grammatiken, durch Einführung geeigneter Chrestomathieen, durch verbesserte Klassiker-Ausgaben, durch Vervollkommnung der Lehrmethode, durch Entlastung der Schüler von unfruchtbaren Gedächtnisquälereien, vielleicht auch durch Milderung der Schuldisziplin, sowie durch angemessene Gliederung der Schulgemeinden der Schulbetrieb hier und da ein gesunderer, vernünftigerer geworden sein, so blieben immer noch Mängel genug, um das Schulmeisteramt als ein wenig beneidenswertes erscheinen zu lassen. Die Hauptschwäche blieb die Vorherrschaft der fremden Sprachen, die gewaltsame Latinisierung junger Knaben, die zu leibhaftigen Römern gestempelt und im Gebrauch ihrer Muttersprache lahm gelegt werden sollten; dazu trat die fast völlige Abwesenheit gerade des namentlich seit Bacon und Comenius immer siegreicher geltend gemachten Anschauungsprinzips, als des A und O besonders für die Anfänge alles Lernens, an dessen Stelle Worte und abermals Worte sich zudrängten. Die grausame Disziplin in mittelalterlichen aber auch in später entstehen-

den Schulen erklärt sich gewifs zu gutem Teil aus völlig ungesundem Unterrichtsbetrieb.

Und wenn nun auch Melanchthon in Vervollkommnung von Lehrmitteln unablässig thätig war, wenn er ferner auf klaren, einfachen, deutlichen Lehrvortrag, sowie auf die Wohlredenheit der Schüler das gröfste Gewicht legte, und wir in ihm einen Förderer des Unterrichts in Realien kennen lernen, so dürfen wir doch die alle anderen Lehrziele auch nach seiner Auffassung hinter sich lassende Hauptforderung der *eloquentia*, der Sprach-Kenntnis und -Fertigkeit, der Wohlredenheit nicht übersehen. Während es unserer Zeit vorbehalten blieb, die Beschäftigung mit den Klassikern in Gymnasien besonders auf reiche Lektüre für die tiefere Einführung der Schüler in den Inhalt der Autoren zuzuspitzen, hat zwar auch Melanchthon von der Kenntnis dieses Inhalts sich viel versprochen und reichen geistigen Gewinn erwartet, daneben aber die Nachahmung der Darstellungsform und die vollständige Aneignung des fremden Sprachidioms gefordert. Derselbe Melanchthon, der für das Studium der vaterländischen Geschichte so lebhaft eintrat und deutsche Klosterbibliotheken (u. a. in Wittenberg) auf Gewinnung von wertvollen Schriften deutscher Chronisten (s. z. B. die Annalen des Lambert von Hersfeld und des Conrad von Ursperg etc.) durchmusterte, die Welt-Chronik des Carion, eines früheren Schülers, auf dessen Wunsch zuerst verbesserte und dann völlig umarbeitete, zahlreiche historische Monographieen in seinen Deklamationen (u. a. von deutschen Königen, wie Otto I., Friedrich Barbarossa, Sigismund, Krönung Karls V., sowie von zeitgenössischen Gelehrten) verfafste, seit 1552 Annalen niederschrieb, sich als guter Patriot z. B. in der so viel berufenen Türkenkriegfrage sowie in dem Hinweis auf den Wert deutscher Geschichte bewährte, — (von der Geschichtschreibung überhaupt die höchsten Vorstellungen hegte, in geschichtlichen Kenntnissen eine Hauptquelle menschlicher Erfahrungen und richtiger Urteile über das Leben erkannte) hat weder selbst seine Muttersprache mit

Vorliebe gebraucht, noch sie im Jugendunterricht zu rechter Geltung kommen lassen. Wohl fügte er deutsche Worte und Sätze in seinen lateinischen Vortrag, um manches deutlicher zu machen — (wie er denn auch Fragen an die Hörer in denselben einfliefsen liefs) —, aber die weit überwiegende Zahl seines litterarischen Nachlasses ist in der damaligen Gelehrtensprache verfafst. Wir dürfen uns darüber freilich um so weniger wundern, wenn selbst ein Leibniz sich noch vorwiegend fremder Idiome in seinen wissenschaftlichen Werken bediente und auf deutschen Hochschulen bis tief in unser Jahrhundert hinein man sich bei Abfassung akademischer Schriften, bei Disputationen, Promovierender und in Prunkreden, bei festlichen Gelegenheiten, in Prüfungsarbeiten u. a. von Theologen wenigstens teilweise der lateinischen Sprache bedienen mufste. Und galt es nicht als ein besonderes Ereignis, als Thomasius deutsche Vorlesungen ankündigte! Erst in unseren Tagen ist der lateinische Aufsatz wie das griechische Exercitium aus dem Studienplan der Gymnasien gestrichen worden.

Kein Wunder, wenn der allgemein gerühmte Gelehrte und begeisterte Lehrer nicht nur in Deutschland, sondern auch in dessen Nachbarstaaten, wie in England und Frankreich als Ratgeber und Beileger dogmatisch-kirchlicher Streitfragen angerufen und lebhaft begehrt wurde. Den wiederholten dringenden Aufforderungen als theologischer Vermittler in den genannten Ländern zu wirken, kam Melanchthon nur darum nicht nach, weil sein kurfürstlicher Herr ihm den erbetenen Urlaub versagte. Um so vielseitiger griff er in die Organisation und Regelung deutschen Kirchen- und Schulwesens ein. Wie sein Luther mit Fürstlichkeiten und städtischen Obrigkeiten in vielfache Beziehungen trat, von denselben in Kirchen-, Schul- und selbst in Ehesachen zu Rate gezogen, um Gutachten gebeten wurde, ihnen aber als christlicher Obrigkeit gelegentlich in aller Offenheit Mahnungen nahe legte, so auch Melanchthon, der aus einem stillen Gelehrtenleben,

das ihm ja so lieb war, auf die groſse Bühne weltgeschichtlicher Begebenheiten hinausberufen wurde. Nicht nur zu Reichstagen, Religionsgesprächen, Konventen und Konferenzen hatte er als Hauptgenosse Luthers zu wandern, nicht minder zahlreich waren die an ihn gerichteten Gesuche, das niedere wie höhere Unterrichtswesen in deutschen Landen zu reformieren oder ganz neue Lehranstalten einzurichten. Wir erinnern an seine dahin gehende Thätigkeit u. a. für Herzberg, Soest, Eisleben, Naumburg, Magdeburg, Zwickau, Braunschweig, Straſsburg, Nürnberg (wohin ganz besonders ehrende Einladungen zur Übernahme des Rektorats einer neu zu errichtenden höheren Lateinschule, und, nach dessen Ablehnung zur feierlichen Eröffnung der unter seinen Auspicien eingerichteten Schule an ihn ergangen waren). Zu den von ihm ausgehenden Lehrordnungen, deren Grundlinien in seinen Visitationsartikeln enthalten waren, trat die überwiegende Berufung von Melanchthon empfohlener, von ihm unmittelbar ausgebildeter oder doch beeinfluſster Lehrer. Bot doch eine solche Empfehlung die sicherste Gewähr für glückliche Auswahl. Berühmt gewordene Schulmänner, wie Sturm in Straſsburg, Trotzendorf in Goldberg, Neander in Ilefeld, Wolf in Augsburg, Fabricius in Meiſsen, Camerarius in Leipzig, waren als »Philippisten« vielleicht mit mehr Recht zu bezeichnen, als etwaige Bekenner zu Melanchthons Glaubenssätzen. Worin diese Männer mit Melanchthon übereinstimmten, war nicht nur die Liebe zu den klassischen Studien, sondern auch das warme Eintreten für christliche Erziehung, für eine religiöse Bildung, die mit dogmatischer Milde vor allem tiefen sittlichen Ernst verbinden und sich von aller Veräuſserlichung der Religion in echt evangelischem Sinne frei halten sollte. Daſs eben Melanchthon kein engherziger kirchlicher Eiferer, kein kurzsichtiger Fanatiker, sondern ein unionistisch strebender Theologe war, machte ihn jedenfalls besonders geschickt, wie zwischen Staat und Kirche, so zwischen verschiedenen theologisch-kirchlichen Parteien ein friedliches Verhältnis herzustellen.

Und wie die deutsche Lateinschule das Gepräge des Melanchthonschen Geistes auf lange Zeit hinaus empfing, so die Hochschule, die Universität. Deutsche Fürsten, die ihre Landesakademie entweder reformieren oder eine neue gründen wollten, wandten sich an den schlichten Magister Philippus. Dafür zeugt die Geschichte der Universitäten Tübingen, Heidelberg, Frankfurt a. O., Marburg, Leipzig, Rostock und Königsberg. In seinem Melanchthon-Werk, dem VII. Band der *Kehrbach*schen *Monumenta Germaniae paedagogica,* hat *Hartfelder* ausführlich dargelegt, welche Aufgaben Melanchthon im Einzelnen bei Organisation der genannten Hochschulen zufielen und wie glänzende Beweise unbedingter Verehrung er bei solcher Thätigkeit erfuhr.

Der Pädagog Melanchthon bewährt sich indessen nicht nur in dem bisher Angeführten, sondern auch in der kindlichen Herablassung zur Ausarbeitung so einfacher Lehrmittel wie einer Lesefibel oder »Handbüchlein, wie man die Kinder zu der h. Schrift und Lehre halten soll« (eine Art bibl. Geschichte und Spruchbuch). Auf christliche Belehrung war es ja auch bei Abfassung der fremdsprachlichen Chrestomathieen abgesehen, indem in diesen neben Stücken aus den Klassikern zugleich Abschnitte aus der Schrift, Glaubensartikel und Gebete enthalten waren. Aber neben dem praktisch thätigen Pädagogen, der als Lehrer, Professor und Schulrat beziehungsweise Schulinspektor und -Reformator in reichem Segen und auf weitem Gebiete thätig war, haben wir in Melanchthon auch den bahnbrechenden pädagogischen Theoretiker zu beachten. Sofern Psychologie und Ethik von neueren Pädagogen als Fundamentaldisziplinen ihrer Wissenschaft hingestellt werden, darf Melanchthon mit seinen bereits hervorgehobenen Verdiensten um beide Disziplinen als Mitbegründer wissenschaftlicher Pädagogik gelten. Seine Forderung anthropologisch-psychologischer Forschungen entsprach der Einsicht, dafs, wer als Pfarrer oder Lehrer auf den Menschen erfolgreich wirken wolle, denselben

seiner ganzen Natur nach kennen müsse. Als Psycholog erklärte sich Melanchthon für die Substanzlosigkeit der Seele, deren Wesen man vornehmlich aus ihren Kraftäufserungen und Bethätigungen kennen zu lernen habe. Mit Vorgängern und Nachfolgern auf dem Gebiete der Psychologie unterschied er eine empfindende, erkennende, urteilende, wollende Seele, deren Unsterblichkeit ihm gegenüber der Aristotelischen Auffassung feststand. Ein für die Pädagogik wichtiges psychologisches Gesetz, das der Apperzeption, war für Melanchthon mafsgebend, indem er den Unterrichtsstoff wie die Lehrmethode dem Standpunkte des Schülers angepafst sehen wollte. Daher seine Warnung vor Verfrühung gewisser Lehrstoffe, daher seine Empfehlung der Beschäftigung des kindlichen Geistes mit Fabeln, durch deren Inhalt die Kinder zu ernster Arbeit gleichsam angelockt würden. Und dürfen wir nicht die Befolgung des Anschauungsprinzips durch Melanchthon behaupten, wenn er die enge Verbindung grammatischer Belehrung mit der Lektüre forderte, da an Beispielen die grammatische Regel gleichsam angeschaut werden sollte. Die Kenntnis der Natur wollte Melanchthon doch nicht nur aus Büchern, sondern auch aus unmittelbarer Anschauung geschöpft wissen. Sein harter Tadel der ihre Weisheit vor unreifen Schülern plan- und wahllos ausschüttenden Lehrer gesellte sich zu der Forderung, immer nur weniges zu gleicher Zeit unterrichtlich vorzunehmen, um so ein gründliches, klares Wissen und geistige Vertiefung herbeizuführen. Durchaus im Sinne auch der gegenwärtigen Didaktik und Methodik ist ferner Melanchthons Forderung fleifsiger Übungen und Wiederholungen als des Zaubermittels alles sicheren Lernens. Mündliche wie schriftliche, prosaische wie poetische Spezimina sollten den Unterricht begleiten. Zwar nicht den Ehrgeiz, aber das lebhafte Streben nach tüchtigen Leistungen wufste Melanchthon durch Anwendung harmloser Mittel, wie die Ernennung seiner Privatschüler zu Haus- und Tischvorstehern oder die Verteilung von Aus-

zeichnungen für besonders treffliche Arbeiten der Studierenden zu entzünden. In engem Zusammenhang stand ihm das Wissen und Erkennen einer-, das sittliche Handeln andererseits, so dafs eine gediegene dialektische eine entsprechende moralische Bildung zur Folge haben mufste. Die höchsten Ziele und Aufgaben der Sittlichkeit haben wir nach Melanchthon nicht aus unserem eigenen Nachdenken und Dafürhalten, sondern aus göttlicher Eingebung, göttlichen Geboten abzuleiten; schon darin kündigt sich der theologische Charakter Melanchthonscher Ethik an. Von besonderer Bedeutung ist uns in Melanchthons ethischer Anschauung, dafs er — gleich Luther — den *christlichen* Charakter des Menschen nicht in besondere vom Leben und seinen mannigfachen Aufgaben abgesonderte sog. *gute Werke*, sondern in die Erfüllung der sich jedem mitten im Leben aufdringenden Pflichten verlegt. Aus solcher Auffassung mufste bei ihm die untergeordnete Geltung von kirchlichen Ceremonien sowie die Verwerfung von Klostergelübden und des Mönchslebens erwachsen. Obwohl Melanchthon bekanntlich als Astrolog in den Bahnen seiner Eltern, auch eines Reuchlin und Stöffler, verharrte und sich diesen Rest mittelalterlichen Aberglaubens auch nicht durch seinen Luther entreifsen liefs, obwohl er ferner eine besondere göttliche Erleuchtung annahm, ohne die keine rechte Schriftauslegung möglich sei, ist er gleichwohl mit seinen religiösen und sittlichen Grundanschauungen als ein Vorläufer der im besten Sinne erleuchteten echten Vertreter evangelischen Christentums zu begrüfsen. Daher denn die in unsere Tage fallende zweite Melanchthonfeier des 19. Jahrhunderts mit gutem Grunde als eine Siegesfeier urchristlichen freien Geistes gelten darf.

Versuchen wir im Anschlufs an das Vorstehende die Hauptgesichtspunkte für Melanchthons pädagogisches Denken, Streben und Wirken in kurzem hervorzuheben:

Melanchthons Lebensideale sind auf die Erhaltung, Wiederbelebung und Erweiterung der Wissenschaften sowie auf sittlich-religiöse Bildung gerichtet.

Nur bei fortdauernder Pflege der Wissenschaften können Staat und Kirche gedeihen, können überhaupt die höchsten Lebensaufgaben gelöst werden. Der *Nutzen* der Wissenschaften ist ein *allseitiger*.

Was innerhalb der mittelalterlichen Scholastik als Wissenschaft galt, war nur eine Verunstaltung derselben, war Sophistik, war ein Spiel mit inhaltleeren Geistesübungen.

Die Wissenschaften bilden in ihrer Vielheit ein organisches Ganzes, dessen Vollendung in einer möglichst vollkommenen Theologie zu suchen ist.

Die Hauptlehrer der Wissenschaften waren die Hellenen, in deren Fufstapfen dann zunächst die Römer, z. B. als Lehrer der Rhetorik, als Poeten, eklektische Philosophen und Naturkundige, traten.

Die vollkommene Erkenntnis Gottes und des Menschen in seinem Verhältnis zu Gott verdanken wir der heiligen Schrift.

Zur Erhaltung und Pflege der Wissenschaften als eines unschätzbaren Gutes sind Schulen und Studien unerläfslich; für diese ist zwar in erster Linie seitens der Fürsten und Obrigkeiten, aber auch durch jedermann zu sorgen, da sie eine das Gemeinwohl unmittelbar betreffende Sache sind.

Melanchthon findet, wie die bisherige Wissenschaft, so deren Pflanzstättten durchaus ungenügend; auch fehlt es noch an vielen Orten überhaupt an Schulen. Daher sucht er solchem Übelstande auf das nachhaltigste und umfassendste abzuhelfen. Er ist zugleich Veranlasser und reformierender Organisator von niederen wie höheren Schulen, er eröffnet dieselben in eigener Person oder doch durch von ihm ausgefertigte Reden, er sorgt für Schulvisitationen und bezeichnet die Gesichtspunkte für deren Ausübung.

Die Unterrichtsziele für niedere und höhere Lateinschulen wie auch für Universitäten sind: 1. die vollständige Beherrschung des Latein, das der Schüler geläufig und

fehlerfrei sprechen und schreiben lernen soll; 2. die Bekanntschaft mit dem Griechischen, ohne dessen Kenntnis auch das Latein nur unvollkommen verstanden wird; 3. die logische Schulung des Geistes, die Klarheit des Denkens und Urteilens; 4. die Schärfe, Deutlichkeit und Einfachheit im sprachlichen Ausdruck; 5. die Gründlichkeit und 6. die Vielseitigkeit des Wissens, das sich, aufser auf Sprachen, auf Mathematik, Geschichte, Geographie, Dialektik, Rhetorik, Naturkunde, Astronomie und die Hauptlehren der Religion erstrecken soll; 7. Fertigkeit im Gesang und die alles andere krönende christliche Gesinnung und Sittlichkeit.

Um den von ihm gewünschten Unterricht möglich zu machen und die deutsche Schule auf eigene Füfse zu stellen, verfafst Melanchthon eine grofse Zahl Lehrbücher, wie für die Anfänger im Lernen, so für Studierende; als solche gelten: Katechismen, Grammatiken, Chrestomathieen, Ausgaben der zu lesenden und zu erklärenden Autoren, Kommentare zu altklassischen wie biblischen Schriften, Übersetzungen aus dem Griechischen ins Lateinische, Bearbeitungen der Physik, Dialektik, Rhetorik, Psychologie, Ethik, Dogmatik u. a.

Methodisch-didaktische Grundsätze Melanchthons sind u. a. folgende: aller Unterricht erfolge in Beziehung auf Stoff und dessen Behandlung nach einer den geistigen Fähigkeiten des Schülers entsprechenden Ordnung; jede Verfrühung mit Lehrgegenständen, wie jedes zu vielerlei auf einmal werde streng vermieden; das Lernen werde durch Knappheit, Kürze, Einfachheit und Klarheit der Lehrweise erleichtert, sowie durch mannigfache fleifsige Übungen bezw. Wiederholungen, mündliche wie schriftliche, prosaische wie poetische, durch Heranziehung zahlreicher Beispiele zu einem festen sicheren Wissen und Können; zum Studium der Grammatik trete zeitig die Lektüre, an der die grammatische Regel a n z u s c h a u e n ist; Erfahrung und Beobachtung verknüpfe sich beim naturkundlichen Unterricht mit dem Studium der Alten;

die Heranziehung von Fabeln beim frühesten Unterricht erfülle den kindlichen Geist mit Lust zum Lernen; das scheinbar allzu schwere Erlernen der Mathematik schwindet bei Anwendung elementarer richtiger Methode.

Besonders eingehend verbreitet sich Melanchthon über die Vorbilduug des Theologen; ihm ist die erste Studienordnung für protestantische Theologen zu verdanken. Der Theolog mufs erstlich eine gründliche, namentlich grammatische Bildung in den Grundsprachen der Bibel besitzen, um das wahre Verständnis ihres Inhalts zu gewinnen; zur rechten Auslegung der Schrift gehört ferner die Keuntnis jüdischer Altertümer wie der Geographie des heiligen Landes; dazu mufs eine gediegene philosophische Bildung, Tüchtigkeit in der Dialektik, Psychologie und Physik treten; wie alle Wissenschaften schliefslich in der Theologie gipfeln, so bedarf der Theolog eines universellen Wissens; nur unter dieser Bedingung wird er zu einem mafsvollen, besonnenen Vertreter seines Glaubens und zu einem milden Beurteiler fremder Standpunkte. Nach Melanchthon macht die philosophische Bildung bescheiden und sittlich tüchtig.

Melanchthons Fürsorge für die lernende, studierende Jugend richtet sich insbesondere auch auf deren Privatleben, sittliche Haltung; wie die Professoren sich durch tadellose Führung ihres heiligen Berufes würdig zeigen sollen, so die Lernenden durch Enthaltung von einem wilden cyklopischen Treiben. Der ungenügenden Vorbildung junger Studenten sucht Melanchthon durch freiwillige pädagogische Einrichtungen in seinem Hause zu steuern.

Wie sich ein Schulplan nach Melanchthon gestalten sollte, sehen wir aus folgendem Plan für eine dreiklassige Lateinschule, der als letztes Kapitel »dem Unterricht der Visitatorn an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen« (Wittenherg 1528) angehängt ist. Vorangestellt sind 3 Grundsätze als für die ganze Schule mafsgebende: Erstlich sollen die Schulmeister »Fleifs ankehren« dafs sie die Kinder blofs Lateinisch lehren und

nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche bisher gethan. Zweitens sollen die Kinder nicht mit vielerlei Büchern beschwert werden, sondern man soll in alle Wege Mannigfaltigkeit fliehen.« Drittens soll man die Kinder in Haufen »zerteilen«. In dem ersten Haufen lernen die Anfänger lesen, schreiben und die Elemente der lateinischen Grammatik. Als Lesefibel wird benutzt »der Kinder Handbüchlein, darin das Alphabet, Vaterunser, Glaub und andere Gebot innen stehen.« Täglich soll das Geschriebene dem Lehrer vorgelegt werden. Hilfs- und Übungsbücher für Latein sind der Donat und die Sentenzensammlung »Cato«. Es ist Wortvorrat zu sammeln; schwächere Schüler haben das Pensum wiederholt durchzumachen. Dazu treten Singübungen. Die dazu reifen Schüler werden in den zweiten Haufen versetzt. Lehrgegenstände sind Musik, Grammatik und Religion. Hauptsache ist hier Grammatik, inbegriffen Etymologie, Syntax, Prosodie. Die grammatischen Regeln sind aufzusagen. Die Befestigung der grammatischen Kenntnis geschehe durch Lektüre. Man beginne mit der lateinischen Übersetzung der Äsopischen Fabeln. Der Text ist Wort für Wort zu erklären und diese Erklärung von den Schülern zu wiederholen; auch sind Konstruktions- und grammatische Übungen vorzunehmen. Nach der Vesper ist die *Paedologia Mosellani* zu exponieren. Danach folgt eine Auswahl aus den *Colloquia* des Erasmus (was den Kindern nützlich und züchtig); sodann Terenz (der sogar auswendig zu lernen ist?) und einige Fabeln des Plautus »die rein sind«. Mittwoch oder Sonnabend ist für christliche Unterweisung bestimmt. Dabei sind 2 Fehler zu vermeiden: des ausschliefslichen und des zu wenig Lernens aus der heiligen Schrift. Auch das Redenlernen, die *eloquentia*, ist zu beachten. Der religiöse Memorierstoff umfafst Vaterunser, Glaube und Dekalog. Auf das Einprägen folge (?) die Erklärung und zwar eine einfältige, rechte. Zu vermeiden sind Hadersachen und Schmähungen auf Mönche . . . Auch wichtige Psalmen

sind zu lernen. Das Evangelium Matthäi (in lat. Text) ist *grammatice* zu exponieren, oder die Briefe Pauli an Timotheus oder die Sprüche Salomonis. Ausdrücklich wird vor Behandlung zu schwerer Bücher wie Jesaias, Paulus an die Römer, Johannisevangelium gewarnt.

Die in der Grammatik besonders gut geübten Schüler kommen in den dritten Haufen. Auch hier Musikunterricht und feste Einprägung der Grammatik. Zur Etymologie und Syntax tritt die Metrik »dadurch die Schüler gewenet werden, Vers zu machen; denn dieselbige ubung ist sehr fruchtbar, anderer Schrift zu verstehen, macht auch reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt.« Zu exponieren sind Vergil, Ovids Metamorphosen und *Cicero de officiis* oder die *Epistolae ad familiares.* Mit der Lektüre sind Übungen in der Formenlehre zu verbinden. Wöchentlich ist eine schriftliche Übung in Form eines Briefes oder lateinischer Verse zu machen. Nach tüchtiger Einübung der Grammatik ist mit Dialektik und Rhetorik zu beginnen. Die Schüler sollen Latein sprechen lernen und die Schulmeister soviel möglich nur lateinisch mit den Knaben reden.

In der Schulordnung für Herzberg von 1538 (von Melanchthon und Luther »eigenhändig gestellet«) finden wir im wesentlichen dieselben Gegenstände und dieselbe Verteilung nach Klassen an. Die Bestimmungen über den Religionsunterricht sind teilweise verschieden. Auf der untersten Stufe sollen die Kinder in deutscher Sprache das »*Pater noster, Credo* und *Decalogum*« beten lernen; für die zwei oberen Klassen ist der kleine deutsche Katechismus vorgeschrieben. Am Sonnabend soll der Schulmeister das Dominikal-Evangelium (d. h. das Evangelium für den kommenden Sonntag) grammatisch exponieren, »die schweren Wörter oder *Constructiones* fragen und deklinieren, auch dabei die Knaben von der Materia als *de fide* oder von guten Werken, von Gebeth, Gehorsam, Strafe etc. kurze Erinnerung thun.« Dieses soll auch an den Tagen vor den christlichen Hauptfesten geschehen,

»damit der Jugend mit den Festis die *Historia Evangelii* wohl eingebildet werde«. Aufserdem sind regelmäfsige Visitationen der Schule durch den Pfarrer, die Prädikanten und etliche vom Rat zu Herzberg angeordnet. Diese haben auch das Recht »nach Gelegenheit die Ordnung zu bessern«, aber »der Schulmeister und Kantor sollen ohne Bewilligung eines erbaren Rathes und Pastorn und des Prädikanten nichts ändern«. (S. *Hartfelder* S. 419 ff.)

Über den Stundenplan einer dreiklassigen Schule berichtet einer der letzten Abschnitte der evangelischen Kirchenordnung zu Wittenberg von 1533. (S. *Hartfelder* S. 425 ff.)

Gleich einem Sokrates widmet sich Melanchthon ohne jede Lohnsucht dem von ihm so geliebten Erzieherberufe; weder für seine Vorlesungen, noch für mannigfache andere Leistungen an seine Hörer beansprucht er äufsere Vergütung. Seine Uneigennützigkeit und Hingabe, sein freundliches Wohlwollen gewinnt ihm neben seiner trefflichen Lehrgabe und gepriesenen Gelehrsamkeit die aufrichtigste Zuneigung ja Bewunderung zahlreicher Schüler.

Melanchthons pädagogisches Wirken offenbart sich nicht allein im eigentlichen Gebiet des Unterrichtswesens, er hat auch verschiedene Wissenschaften, wie die Dialektik, Psychologie, Ethik, Geschichte, Philologie und Theologie, zunächst zwar im Anschlufs an die Klassiker, dann aber auch selbständig durch glückliche Bearbeitung gefördert und sich dadurch um die Weiterentwickelung deutscher Wissenschaft, deutschen Kulturlebens, deutscher Erziehung verdient gemacht. Durch seine Leistungen im psychologischen wie ethisshen Gebiet hat er der Ausbildung einer Wissenschaft der Pädagogik vorgearbeitet.

Wenn Melanchthon auch der deutschen Sprache durch Unterricht wenig Förderung zu teil werden liefs, so hat er sich doch mit seinen historischen Schriften und der Forderung deutscher Geschichts-Monumente als guter Patriot bewährt.

Alles in allem dürfen wir Melanchthon als eine theoretisch wie praktisch unvergleichliche pädagogische Persönlichkeit bezeichnen, an deren Eigenart und hundertfache Verdienste wir zu unserer eigenen Förderung immer aufs neue erinnern sollten.

Melanchthons Erfolge als »Lehrer Deutschlands« erweisen sich, wie in der allgemeinen Verehrung, die seinem Wissen, seiner vorzüglichen Lehrgabe, seinen persönlichen Eigenschaften von Amtsgenossen, wissenschaftlichen Celebritäten (z. B. Erasmus), von Fürsten und städtischen Obrigkeiten, in Deutschland wie in Frankreich und England dargebracht wurde, so in der weiten Verbreitung und dem dauernden Gebrauch seiner im Interesse des Jugendunterrichts und der Studien verfaſsten Schriften, nicht minder in der von den verschiedensten Seiten verlangten Erteilung pädagogischer Ratschläge und der auf lange Zeit hinaus befolgten Aufstellung von Lehrplänen.

Nachdem wir einen Überblick über Melanchthons Leben und Wirken besonders nach pädagogischer Seite zu gewinnen versucht, sei es gestattet, in einer Reihe von Aussprüchen teils Melanchthon selbst mit einzelnen seiner Gedanken zu Worte kommen zu lassen, teils gewichtige Urteile über Melanchthon als Mensch, Gelehrter und Lehrer darzubieten.

Über die Bedeutung der Wissenschaften überhaupt und die Bildung der Theologen insbesondere äufsert sich Melanchthon wie folgt:

»Ich sehe, dafs die schönen Wissenschaften, die nicht weniger in unserem Jahrhundert als in den sophistischen Zeiten vernachlässigt werden, vieler und beharrlicher Lehrer bedürfen; wenn sie nicht recht gelernt werden, was für Theologen werden wir erziehen! Die verkehrteste Meinung unter allen hegen die, welche heutzutag die Frömmigkeit in nichts anderes setzen, als in die Verachtung der alten Gelehrsamkeit. Die Zungen sollte man denen ausschneiden, die auf den Kanzeln hie und da die unerfahrene Jugend von diesen Studien abmahnen; denn wir sehen ja, wie bei eingedrungener Barbarei die Religion einst gefährdet war, und ich fürchte sehr, es werde wieder eben dahin kommen, wenn wir nicht mit Händen und Füfsen die edle Gabe Gottes, die Wissenschaft, verteidigen.«

»Ich wünschte die Beredsamkeit des Perikles zu besitzen, um die thörichte Jugend, die die bessere Litteratur teils aus Trägheit flieht, teils aus Unwissenheit verachtet, auf den rechten Weg zurückzuführen.«

»Wo die Barbarei die Studien verdorben hat, da herrschen sicher auch schlechte Sitten.«

»Was wird mit unserer gelehrten Republik geschehen? Wann wird man endlich etwas zu ihrem Gedeihen thun? Vormals hat der Kurfürst einen schönen Grund gelegt und, um mit Plautus zu reden, den Kiel trefflich gebaut, möchte er doch nun auch das Fahrzeug vollenden!«

Und als immer nichts erfolgte, schrieb er Dez. 1524:

»Ich sehe, der Kurfürst ist zu beschäftigt, um Mufse zu haben für die Einrichtung der Schule; was zum Lohn der Tugend und des Studiums dienen sollte, ist alles in den Händen der Mefskrämer (der müfsigen Chorherren des Stiftes),

wir aber müssen mit vieler Arbeit und in grofser Not für das Wohl des Staates sorgen.«

In einem Briefe an Spalatin von 1524 schreibt Melanchthon, sich scherzhaft anredend:

»Wie, du theologischer Mann, du hast nun zu philosophieren angefangen? Weifst du nicht, wie heutzutag die Theologen gegen die Philosophie im Krieg begriffen sind? Und dennoch schätze ich diese mit dem gröfsten Fleifs und der eifrigsten Sorgfalt, nicht anders, als wir unsre Altäre und unseren Herd zu hüten pflegen . . .«

Über das Streben nach Wahrheit äufsert Melanchthon in einer öffentlichen Rede:

»Man kann nicht oft genug wiederholen, wie viel darauf ankommt, dafs von früher Jugend an der Hafs der Sophistik den Gemütern eingeprägt werde . . . Sophistik nenne ich nicht nur jene thörichten, lächerlichen Dinge, mit denen man die Geister in den scholastischen Übungen plagte, sondern auch die trügerische Kunst, die sich mit der Maske der Weisheit schmückt und an Höfen, in Schulen und in der Kirche herrscht; eitle, ehrgeizige Leute vergröfsern ins Unendliche das, was ihnen behagt; was ihnen mifsfällt, können sie nicht wegwerfend genug behandeln; Halbwahres geben sie für Wahrheit aus, Nichtzusammengehöriges vermengen sie und trennen, was vereinigt werden sollte, gerade wie wenn sie Centauren oder Chimären malten; nichts sagen sie mit einfachen deutlichen Worten . . . Lasst uns von ganzen Herzen alle unsere Kräfte darauf richten, die Wahrheit zu finden und sie aufs klarste und einfachste darzustellen. Sie allein verbindet uns mit Gott, ist unserer eigentlichen Natur gemäfs und dient der Kirche und dem Staate zum Heil . . .«

Über das Studium der Naturlehre und Astronomie heifst es in der Vorrede zur Physik:

»Wenn auch das Wesen der Dinge nicht völlig durchschaut und die Ursachen der so wunderbaren Werke Gottes nicht eher verstanden werden können, als bis wir den Ratschlufs des ewigen Baumeisters selbst vernehmen, so ist doch schon jetzt in dieser unserer Finsternis die Betrachtung der Harmonie ein Zugang zur Erkenntnis Gottes und der Tugend; sie treibt uns an, Ordnung und Mafs in allem unsern Thun zu bewahren. Die Menschen sind offenbar

auch darum geschaffen, um die Natur zu betrachten; die Lehre von den Elementen, den Bewegungen, den Eigenschaften und Kräften der Körper sollen wir daher lieben und pflegen; gewiſs findet jeder, der seinen klaren Verstand besitzt, nichts Süſseres als diese Studien . . . es ist Gottes Wille, daſs wir in der Schöpfung seiner Spur nachgehen . . . auch ist dieses Studium eine Vorbereitung auf jene ewige Schule, wo wir die gesamte Natur in ihrem Zusammenhang erkennen werden, wenn uns der Schöpfer selbst das ideale Vorbild der Welt offenbaren wird . . . je heller das Licht unseres Geistes, desto tiefer werden wir in das Wesen der Dinge hineinblicken.«

»Die Augen haben eine innige Verwandtschaft mit den Gestirnen; sie sollten dem ausgerissen werden, der sich um den Himmel nicht kümmert, denn er will sie zu dem nicht gebrauchen, wofür sie ihm vornehmlich verliehen sind . . .«

Über die Eigenschaften und Aufgaben des Historikers sagt Melanchthon:

»Es ist ein groſses und schwieriges Ding die gesamte Geschichte recht zu beschreiben, und ich weiſs nicht, ob es unter allen Gattungen der Wohlredenheit eine schwierigere giebt. Chroniken zu sammeln, wie die des Mittelalters, das ist leicht, allein dasjenige auswählen, was das Wichtigere ist, die Motive und Veranlassungen der Begebenheiten erkennen, dazu bedarf es nicht nur eines hellen Verstandes, sondern auch einer in der Leitung der Staatsgeschäfte gesammelten Erfahrung, und um endlich den Stoff richtig einzuteilen und anschaulich zu schildern, ist litterarische Bildung unentbehrlich.«

Über die Gründung von Schulen äuſsert sich Melanchthon gegen den Magistrat von Soest:

»Was wäre das für eine Stadt, da alle Bürger in groſsem Reichtum, Frieden und Wollust lebten, und wäre doch in solcher Stadt keine Erkenntnis Gottes, kein Mensch, der schreiben und lesen könnte, hätten keine Kalender, wüſsten gar nichts von Historien und alten Geschichten, die uns ein Spiegel sein sollen unsres Lebens und uns allerlei erinnern? Welcher Vernünftige sollte in solcher Stadt wohnen? . . . Die Schulen geben auch Anleitung zum Verstand göttlicher Schrift . . . Ohne Verstand der Sprachen kann man das Alte und Neue Testament nicht lesen; dazu bedarf man auch allerlei Historien, Geographie, Rechnung der Zeit und anderer

Künste, so man die göttliche Lehre ordentlich und verständiglich fassen will, und sind in Summa die löblichen Künste eine große Zierde der Kirche.«

Über ungelehrte Theologie und den Wert der Wissenschaft sagt Melanchthon in einer Rede von 1536:

»Eine ungelehrte Theologie gehört zu den größten Übeln; sie versteht die wichtigsten Lehren nicht zu erklären, behauptet Widersprechendes, scheidet nicht Irrtum von Wahrheit, erzeugt nur Streit und Spaltung; das Volk wird im Zweifel gelassen, die Religion wird zu einem Gegenstand des Hasses und es entsteht die profanste Gottlosigkeit. Es bedarf daher die Kirche gründlicher Gelehrsamkeit. Zur grammatischen und philosophischen Bildung geselle sich Kenntnis der Natur, des Menschen, der äußeren Verhältnisse.

Die Wissenschaft legt dem Geist einen Zügel an, schützt vor Übermut . . . macht bescheiden und läßt nachsichtig über andere urteilen.«

Im Jahre 1557 sagt Melanchthon:

»Die aus der Verbannung zurückgerufenen Wissenschaften erfüllten anfangs die Geister mit wunderbarem Eifer, . . . jetzt aber ist diese Flamme verlöscht, die Gelehrsamkeit wird verachtet, die Jugend verkommt in Trägheit und Eitelkeit.«

»Es ist von der größten Wichtigkeit, daß die Knaben gut in der Grammatik unterrichtet werden; da die Reinheit der christlichen Lehre nicht ohne Gelehrsamkeit erhalten werden kann, da viele der vorzüglichsten Streitfragen aus dem Sinn der Worte entschieden werden müssen, da man zur Auslegung eine Fülle richtiger Ausdrücke bedarf: was wird in der Kirche ein Lehrer ohne gründliche Sprachkenntnis anders sein als eine stumme Maske oder ein unverschämter Zänker? Man kann die heilige Schrift nicht einmal lieben, wenn man deren Redeweise nicht versteht . . . Die Welt hat die Verachtung der Grammatik schwer gebüßt, als die Mönche in Kirchen und Schulen ihre verfälschten Lehren statt echter feilboten . . .« »So wie ohne Licht die Unterschiede der Farben nicht gesehen werden, so bleibt ohne Sprachkenntnis die ganze Rede des alten und neuen Testaments im Dunkel.«

In Melanchthons Vorrede zu seiner Dialektik heißt es:

»Vor dieser Zeit war die Dialektik verachtet, weil sie gleichsam nur der Schatten einer Kunst war; sie bestand

aus unentwirrbaren Labyrinthen . . . statt den Zugang zu den andern Wissenschaften zu erleichtern, half sie nur dieselben zu verderben. Ich will die wahre, unverfälschte, ursprüngliche Dialektik geben; diese ist wie für Philosophie und Jurisprudenz, so für die Kirche von grofsem Wert. Allerdings ist uns in der heiligen Schrift die göttliche Wahrheit vollständig geoffenbart . . . indessen gilt es in den theologischen Systemen den Unterschied nachzuweisen zwischen dem, was von Gott und von Menschen kommt, und es ist in Erklärung und Entwickelung der Lehre eine methodische Ordnung zu befolgen . . . Die Dialektik . . . dient zur Befestigung des Bandes der Eintracht, denn um einig sein zu können, mufs die Summe des Glaubens in sichern Grenzen, in klarer Sprache, in logischem Zusammenhang dargestellt werden . . . Die Dialektik ist zu erhalten, nur mufs sie eine ernste und wahrheitsliebende, keine geschwätzige, streitsüchtige, trügerische sein.«

Melanchthon über die Schranken der Philosophie:

»Wie in der Philosophie nach dem Gewissen geforscht und dieses vom Ungewissen unterschieden wird, und wie die Ursachen der Gewifsheit die allgemeine Erfahrung, Grundsätze und Beweise sind, so ist in der kirchlichen Lehre die Ursache der Gewifsheit die Offenbarung Gottes . . . Die von Gott geschenkte Lehre ist sicher und unveränderlich, auch wenn sie weder mit den Sinnen begriffen, noch uns angeboren, wie die Vernunftsätze, noch durch Beweise gefunden wird . . . Den philosophischen Zweifel in die von Gott gegebene Lehre lassen wir nicht gelten. Man darf diesen Zweifel weder nähren noch loben, sondern der Glaube mufs eine feste Beistimmung, eine Gewifsheit sein, vermöge welcher der Geist durch göttliche Zeugnisse überwältigt, sich rücksichtlich der unsichtbaren Dinge aufs sicherste an das Wort Gottes hält.«

Über religiöse Duldsamkeit und theologische Bildung, besonders über Schriftauslegung:

»Soll (in der Kirche) Frieden bleiben, so mufs einer mit dem andern Geduld haben.«

»Jeder treue Ausleger der Schrift sei zuerst ein Grammatiker, dann ein Dialektiker, endlich ein Zeuge.«

»Geistliche Dinge können nicht erkannt werden, wenn der heilige Geist nicht die Herzen bewegt und lehrt . . .

Ohne Gottseligkeit erlangt keiner die Gabe der Auslegung; diese kommt nur denen zu, welche die Quellen fleifsig lesen, vergleichen, erwägen und Übungen in der Frömmigkeit damit verbinden . . . Sie ist nicht gebunden an Bischöfe oder andere besondere Stände, und es bleibt die Regel des Paulus wahr: der natürliche Mensch versteht nicht, was der Geist Gottes wirkt; nur da ist rechter Verstand, wo der heilige Geist sein Licht in Herzen entzündet hat.«

Ermunterung zum Studium der Geographie von Palästina:

»Ich pflege euch — seine Zuhörer — zu erinnern, dafs ihr euch die Orte vergegenwärtigt, weil dies nicht nur Licht über den Text verbreitet, sondern auch die Gemüter bewegt, dafs die Dinge, die da geschehen sind, mehr Eindruck auf sie machen; denn durch Nachsehen nach den Orten kommen wir so zu der Sache, als wären wir gleichsam dabei gegenwärtig.« »Ihr müfst jene Gegenden so vor Augen haben, dafs, wenn ihr die Geschichten lest, ihr gewissermafsen in die Spuren derselben tretet und euch vorstellt, wo Christus gewirkt und gelitten hat und auferstanden ist; die Beschreibung und Abbildung der Orte sollte euch in hohem Grade erwünscht sein . . .«

Melanchthon fordert seine Zuhörer zu einfachem klaren Denken und zur Duldsamkeit in Glaubenssachen auf:

»Sucht das, was nötig ist, und lernt es recht, zähmt eure Gemüter, auf dafs sie sich nicht unhaltbaren Spekulationen oder Phantasieen überlassen.« »Wenn wir nicht einfach das Wort festhalten, wenn ein jeglicher phantasiert und thut, was er will, so sind wir die Kirche nicht, und hilft nicht, dafs man den Vorwand der christlichen Freiheit vorwendet.« »Ich liebe den rechten Ausdruck und predige täglich in der Schule, dafs sich alle gewöhnen mögen, die eigentliche Redeweise beizubehalten, ich will auch, dafs man es mir nirgends nachsehe, wenn ich uneigentlich rede — —«

»Es ist zuweilen notwendig zu antworten, wenn Gottes Ehre beeinträchtigt scheint, wobei unser Bekenntnis erfordert wird; zu einer anderen Zeit ist aber zu schweigen oder nur mit grofser Mäfsigung zu antworten, nämlich bei Vorwürfen geringerer Art. Trefflich sagt Cyprian: der ist nicht unglücklich, der eine Schmährede hört, sondern der sie ausstöfst; und in einem alten Gedicht heifst es, keine Musik sei wohl-

tönender, als das Ertragen von Beleidigungen. Also muſs ein rechtschaffener Mann sich mäſsigen können, daſs er nicht sowohl durch Worte, als durch die That sich von persönlichen Beschimpfungen zu reinigen sucht.«

»Es herrscht jetzt eine groſse Grobheit unter den Theologen, welche über Streitigkeiten verhandeln, und es geschieht gemeinlich, daſs die, welche am ungelehrtesten sind, gegen Gelehrtere und Bescheidenere mit der ärgsten Erbitterung und Hartnäckigkeit zu Felde ziehen. Das sollte in der Kirche, wo wir in Liebe uns gegenseitig beraten und Eintracht halten müſsten, der Fall nicht sein . . . auch können jene gewaltigen Disputationen nicht mit dem Deckmantel eines göttlichen Eifers beschönigt werden. Das ist kein gottgefälliger Eifer, Lärm zu verführen über Dinge, die man nicht sorgfältig erkannt hat. Wo wahrer Eifer ist, wie in Elias, Elisa und anderen Heiligen, da geben sich auch Anzeichen des heiligen Geistes kund, der nicht gefährliche Spaltungen bewirkt, sondern die Verbindung der Gemüter zu fördern sucht.«

Nutzen der Grammatik — moralischer Wert der Geschichte:

»Wer in der Grammatik nicht tüchtig, ist für alle folgenden Wissenschaften verdorben ... Kein gröſserer Schade mag allen Künsten zugefüget werden, denn wo die Jugent nicht wohl geübet wird ynn der Grammatika.«

»Ein Theolog ohne grammatische Kenntnisse ist ein leerer Schatten oder unverschämter Rabulist.«

»Und haben etliche treffliche Historici fleiſsig gemeldet, wie uns die Historien in vielen Sachen erinnern, zu der Tugend vermahnen, von Untugend abschrecken, Schaden zu verhüten, wie Thukydides spricht, daſs Historien ein ewiger Schatz seyn, daraus allezeit Exempel zu dem Leben dienlich zu nehmen.«

Pädagogische Pflichten der Regenten. Ohne Wissenschaft verderben Staat und Kirche:

»Nu weiſs ich wohl, daſs wahr ist, daſs alle Menschen, reich und arm, Privatpersonen und Regenten, zu Erhaltung christlicher Lahr in Schulen und Kirchen Hulf zu thun schuldig sind. Aber gleichwol geburt fornemlich solchs den Regenten . . .«

»So bedarf man im ganzen Leben allerlei Historien,

Geographie, Rechnung, Messens, Calender, Sprachen, Item der Arzenei; und obwohl viel ingenia schwach sind und allein bei den ersten Künsten, die allen zugleich nötig sind, bleiben müſsen, so gibt doch Gott etliche groſse Ingenia die fortfahren, daſs sie andere hernach unterweisen und die Künste erhalten sollen.«

Strenge Forderung an die Sittlichkeit der Lehrer und an das Privatleben der Studenten:

»Wir wollen uns erinnern, in was für einer Gemeinschaft wir sind, nicht unter Kyklopen oder Kentauren, noch in einer platonischen Akademie, sondern in der Kirche Gottes, in der Gott und Christus zugegen sind und der heilige Geist in die Herzen vieler Jünglinge ausgegossen ist.«

»Wir wollen daran denken, daſs es ein groſses Verbrechen wäre, diesen Tempel Gottes zu entweihen und gleichsam Gott aus seinem Wohnsitz zu befreien.«

»Wir verlangen von den jungen Leuten Schamhaftigkeit und Bescheidenheit, die sie in ihrem Auftreten und in anständiger Kleidung zu zeigen haben ... Zugleich schreiben wir vor, daſs sie höher Stehenden die Ehre erweisen und niemandem Schaden zufügen. Überhaupt aber ist es barbarisch, Thüren erbrechen, Gärten verwüsten, Unzucht treiben, Maskeraden abhalten, den guten Ruf anderer durch Schmähschriften verletzen, durch lärmendes Geschrei und Rauben die Ruhe der Stadt und der braven Leute stören ...«

Melanchthon über seine ökonomische Lage:

»Weder aus den Privatvorlesungen noch sonstigen Arbeiten hatte ich bei der groſsen Teuerung groſse Einnahme und nur mit Mühe bringe ich die Ausgaben auf, indem ich schmutzige Knickerei vermeide, die meinem Wesen völlig fremd ist. Doch wende ich in meinem Hauswesen die gröſste Sorgfalt an, um nicht Schulden machen zu müssen ... Möglicherweise könnte ich im Überflusse schwimmen, wenn ich aus der Theologie ein Geschäft machen wollte ... Für meine Frau konnte seit 4 Jahren kein neues Kleid gekauft werden ... Ich hatte den Wunsch, meinen Kindern ein kleines — ehrlich erworbenes — Vermögen zu hinterlassen. Jetzt sehe ich ein, daſs jenen auſser dem traurigen und leeren Ruhm meines Namens und dem bischen Bildung nichts übrig bleibt.«

Luther über sich und Melanchthon; über dessen Lehrbegabung:

»Ich muſs — schrieb Luther in der Vorrede zu Melanchthons Kommentar über den Kolosserbrief — die Klötze und Stämme ausreuten, Dornen und Hecken weghauen, die Pfützen ausfüllen, und bin der grobe Waldrechter, der Bahn brechen und zurichten muſs; aber Meister Philipp fähret säuberlich und stille daher, baut und pflanzet, säet und begieſset mit Lust, nachdem ihm Gott reichlich seine Gaben verliehen hat«.. »Was Philipp schreibt, das hat Händ und Füſse, Autorität und Gravität, ist wichtig in wenig Worten.«

»Qui Philippum non agnoscit praeceptorem, der muſs ein rechter Esel und Bachant sein, den der Dünkel gebissen hat. Quidquid scimus in artibus et in vera philosphia, illud debemus Philippo. Es ist wohl ein schlechter (schlichter) Magister, ist aber ein Doktor über alle Doktores. Es ist aber auf Erden keiner, den die Sonne bescheinet, der solche dona hätte, darumb laſst uns den Mann groſs achten. Wer ihn veracht, der muſs ein verachter Mensch vor Gott sein.«

Über Melanchthons Lehrart schreibt der Ungar Wolfgang Schiver 1523 an Rhenanus:

»Fleiſsig höre ich Philippus; unsterbliche Gottheit, welch genialer Mensch und mit was für einem göttlichen Herzen begabt! Man möchte das bekannte Wort der Properz umwandeln und auf ihn anwenden: Cedite Romani scriptores, cedite Graji. Qui vos stultifiacat, nempe Philippus adest...«

Über Melanchthons Vortragsweise schrieb Grynäus an Butzer 1533:

»Er ist wunderbar beredt, er lehrt mit ich weiſs nicht welcher Schärfe des Geistes, die die Herzen der Jünglinge durchdringt; es lebt sicher keiner in unserer Zeit, der schon so viele zum Eifer für die Studien entflammt hat; niemand hat mehr als er die Liebe für Theologie in mir geweckt.«

Des Nürnberger Magistrats Beschluſs betreffend die Berufung Melanchthons als Schulrektor:

»Sofern man Herrn Philipp Melanchthon zu Wittenberg bewegen kann, daſs er sich mit seinem Anwesen her gen Nürnberg thun wollt, soll der von wegen seiner übermaſsen Schicklichkeit und Kunst der Stadt Kinder zu lernen angenommen und zu seiner Unterhaltung ziemlicher Weise von gemeiner Stadt besoldet werden.«

Joh. Keſsler über Melanchthons äuſsere Erscheinung und geistige Gaben:

»Melanchthon ist nach Leibesgröſse eine kleine unachtbare Person, du meinst, es wäre nur ein Knabe, nicht über 18 Jahr, so er neben dem Martino Luther geht ... nach Verstand aber, Gelehrsamkeit und Kunst ist er ein groſser starker Ries und Held, so daſs es Einen verwundern möchte, daſs in einem so kleinen Leib ein so groſser unübersehlicher Berg von Kunst und Wissenschaft verschlossen liege.«

Zeller über Melanchthons philosophische Schriften:

»Melanchthons philosophische Schriften sind in ihrer Art vortreffliche Lehrschriften: wohlgeordnet, vollständig, gelehrt, von musterhafter Klarheit und eleganter Darstellung, durchweg auf das Bedürfnis des Unterrichts und die praktische Anwendung der wissenschaftlichen Lehren berechnet...«

Von Wegele über Melanchthon als Historiker:

»Er hat nach der Maſsgabe seiner Zeit eine förmliche Schule von Historikern gegründet, wie denn fast bei jedem seiner jüngeren protestantischen Zeitgenossen, die sich litterarisch hervorgethan, sein inspirierender Einfluſs meist in ausgesprochener Weise zu erkennen ist.«

Bursian in der »Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland« über Melanchthon:

»Melanchthons schriftstellerische und Lehrthätigkeit allein auf dem philologischen Gebiete würde hinreichen, ihm einen ehrenwerten Platz in der Geschichte der Kulturentwickelung Deutschlands zu sichern. Allerdings ist ihm bei seinen philologischen Arbeiten nicht die Erkenntnis des klassischen Altertums Selbstzweck — eine Auffassung, die überhaupt jener Zeit noch fremd war — auch eine Wiederbelebung des Altertums im Sinne der italienischen Humanisten, daſs man auf allen Lebensgebieten unmittelbar an die antike Kultur anknüpfen und so das Altertum in der Gegenwart gleichsam wiedergeboren werden solle, widerstrebte dem christlich frommen Sinne Melanchthons, dem die anmaſsende Eitelkeit und üppige Frivolität der Mehrzahl jener Italiener ein Greuel war; für ihn hatten die klassischen Studien wesentlich einen propädeutischen Zweck als förderlichstes Bildungsmittel für die Jugend und als wichtigstes Hilfsmittel für die Erkenntnis der reinen evangelischen Lehre aus der heiligen

Schrift.« »Im allgemeinen bilden gemäfs seiner Auffassung der klassischen Studien als eines wesentlich formalen Bildungsmittels Grammatik und Stilistik den Schwerpunkt seiner philosophischen Leistungen; für die reale Seite der Altertumsforschung hat er nur geringes Interesse; seine schwächste Seite ist die Kritik, worin ihm viele seiner Zeitgenossen, wie Erasmus, Beatus Rhenanus u. a. weit überlegen sind.«

Paulsen in der Geschichte des gelehrten Unterrichts über Melanchthon:

»Melanchthons unermefslich umfangreicher Briefwechsel giebt Zeugnis von der einzigen Stellung, welche er in dem gelehrten Unterrichtswesen des protestantischen Deutschland einnahm. Wo immer ein Fürst für seine Universität einen Professor, ein Rat für die Stadtschule einen Lehrer brauchte, da war der erste Gedanke, von Melanchthon sich einen tauglichen empfehlen zu lassen. Melanchthon hat diese Stellung, welche allein auf dem Vertrauen zu seiner Person beruhte, mit grofser Diskretion und Gewissenhaftigkeit erfüllt. Er hat, soviel ersichtlich, sich nirgends durch persönliche Rücksichten und Interessen bestimmen lassen. Zu einer Zeit, welche in der Ausbeuterei fürstlicher Gunst zu persönlichen Zwecken sehr unbedenklich war, hat Melanchthon seine Hände durchaus rein erhalten. Er hat wohl für andere, darunter für seinen Schwiegersohn Sabinus, die fürstliche Munifizenz angesprochen, für seine Person wehrte er aber ab, auch was freiwillig angetragen wurde. Er hat endlich dem neuen Unterrichtswesen seine Lehrbücher verfafst. Melanchthons Kompendien der griechischen und lateinischen Grammatik, der Rhetorik und Dialektik, der Physik und Psychologie, der Ethik und Dogmatik dienten bis ins 16. Jahrhundert hinein dem gelehrten Unterricht auf den deutschen Universitäten und Schulen als Grundlage.«

In Herzogs theolog. Real-Encyklopädie (2. Aufl., Artikel Melanchthon von Landerer) finden wir über denselben u. a. folgende Bemerkungen:

Melanchthons Verhalten in Augsburg dem Kardinal Campegius gegenüber erinnert an Luthers Auftreten in Worms.

Nach Melanchthon soll Wissenschaft mit Weisheit verbunden sein, soll sie dem Reiche Gottes dienen.

Melanchthons Vorbild als historischer Theolog ist mafsgebend bis ins 17. Jahrhundert.

Melanchthon behandelt die Kirchengeschichte im Zusammenhang mit der Staatsgeschichte.

Melanchthon liefert die erste protestantische Bearbeitung der Dogmengeschichte.

In Melanchthons Postille und Deklamationen erscheint das biographische Element in der Kirchengeschichte.

Die catechesis puerilis von 1532, ein Religionslehrbuch für jüngere Studierende, behandelt den Dekalog, die Lehre von Gesetz und Evangelium, von Rechtfertigung und guten Werken, endlich die Sakramente.

Der deutsche Katechismus Melanchthons von 1549, zunächst für seine Tochter aufgesetzt, enthält den Dekalog, Glauben und Vaterunser mit kurzen Erklärungen.

Das enchiridion elementorum puerilium, ein Lesebuch für den ersten lateinischen Unterricht, reiht den Elementen der kirchlichen Erziehung (Vater unser, Ave Maria, Symbolum, Morgen- und Abendgebeten und biblischen Lesestücken, z. B. Römer 12, Joh. 13) auch moralische Sentenzen der 7 Weisen und ein Stück des Plautus an.

Die brevis discendae theologiae ratio (1536) ist die erste protestantische Schrift über die Methode des theologischen Studiums.

Auf allen Gebieten der Theologie hat Melanchthon bahnbrechend oder doch eigentümlich fördernd eingewirkt.

Melanchthon tritt für eine tiefere Bedeutung der klassischen Studien ein. Die Alten sind ihm zunächst die Quellen reineren Wissens für alle Zweige der Wissenschaft. Durch die Nachahmung der schönen Sprache der Alten lernt man feiner empfinden, richtig denken und sprechen. Melanchthon weist dem Humanismus in der Schule, dem seminarium ecclesiae et rerum publicarum seine Wirkungsstätte an. Doch war Melanchthons Schule keine ausschliefslich humanistische, sondern eine christlich-humane »ut literis ad virtutem, ad humanitatem, ad pietatem excitentur et formentur.« Das klassische Altertum vertritt die justitia civilis, die aber nur eine Vorstufe für die justitia spiritualis evangelii ist. So wird Melanchthon der auf Jahrhunderte wirksame Vertreter der necessaria conjunctio scholarum cum ecclesia. Melanchthon will das Bildungselement der klassischen Studien möglichst allgemein nutzbar machen; er bevorzugt das Griechische vor dem Latein (welches letztere eigentlich nur dem Kenner des Griechischen völlig verständlich wird) und bürgert es im Gymnasium ein.

Die Theologie entlehnt, nach Melanchthon, der Philosophie die psychologischen und ethischen Grundbegriffe.

Melanchthon will keine rein theoretischen Spekulationen, sondern eine philosophia simplex, vitae utilis.

Melanchthons Naturbetrachtung ist teleologisch. Er empfiehlt die Erfahrung und Beobachtung für die Naturforschung namentlich auf anatomischem und botanischem Gebiete.

Melanchthon steht im Mittelpunkt des gesamten wissenschaftlichen Lebens der Deutschen. Er ist kein bloſser Polyhistor; es leitet ihn bei seiner vielseitigen Thätigkeit das bewuſste Streben, die mannigfachen wissenschaftlichen Triebe, die das Reformationszeitalter geweckt hatte, zu fördern, ihnen auch gegen theologische Ausschlieſslichkeit Luft und Licht zu sichern, aber auch die gemeinsame Beziehung der Wissenschaft zu den höchsten Lebenszwecken lebendig zu erhalten. Da Melanchthon den wissenschaftlichen Unterricht auf deutschen protestantischen Universitäten neu belebte und einheitlicher gestaltete, dürfte man ihn auch den reformator reipublicae literariae nennen.

Den Fortschritt zu einer eigenen theologischen Ethik — im Unterschied von der philosophischen — bezeichnet Melanchthons dritte ethische Hauptschrift die »ethicae doctrinae elementa« von 1550. Für die Lehre vom Staat wichtig sind die commentarii in aliquot politicos libros Aristotelis. Viele ethische Einzelfragen behandelte Melanchthon in den »Annotationes in Evangelia« und in den »scholia in Proverbia Salomonis«. — Melanchthons Werke bilden eine Hauptquelle für die Erkenntnis der sittlichen Lebensanschauung des Reformationszeitalters. In der freien humanen Geistesrichtung, in dem umfassenden Blick auf das ganze Menschenleben steht Melanchthon *am nächsten neben Zwingli*, doch *unterscheidet er sich von diesem* durch den konservativ-kirchlichen Sinn.

Rothe in seiner Gedächtnisrede auf Melanchthon:

»Die staunenswerte intellektuelle Begabung Melanchthons empfängt ihre eigentümliche Signatur erst von dem Adel und der Liebenswürdigkeit seines Charakters. Dieser hat eine Weihe, die auch jene über den Rang einer bloſsen Naturgabe erhebt. Denn zwar ist eigentliche Salbung an ihm nicht zu spüren, das religiöse Interesse herrscht als solches bei ihm nicht vor, am wenigsten von vornherein, aber dafür beseelt ihn das sittliche desto gleichmäſsiger und durchdringt ihn

innigst mit einer ruhigen Wärme. Er hat nie wie Luther im inneren Kampf auf Leben und Tod mit seinem Gott gerungen, nie eine tiefe, sein ganzes Wesen gewaltsam und plötzlich umkehrende Erweckung erfahren, sondern von seiner Kindheit an hat in ihm eine aufrichtige und innige, christliche Gläubigkeit und Frömmigkeit Wurzel geschlagen und in gleichmäfsigem Fortgang immer vollständiger von ihm Besitz genommen. Aber diese Frömmigkeit nahm in ihm ihre Richtung nicht auf die Beschäftigung mit den dogmatischen Dingen (loci communes — Augustana?) auch nicht auf die Frage des erschreckten Gewissens: was mufs ich thun, dafs ich selig werde? sondern auf die sittliche Aufgabe, darauf, sich selbst und so weit sein Arm reichen würde, auch andere zu einem menschenwürdigen Leben, innerlich und äufserlich heranzubilden, allerdings aber auf dem Grunde gläubiger christlicher Frömmigkeit, den er als unerschütterlich voraussetzte. Das eben zog ihn so unwiderstehlich hin zur klassischen Litteratur, dafs ihm in ihr überall Bilder des menschlichen Adels entgegentraten, anschauliche Darstellungen der Ideen, die dem menschlichen Dasein seine eigentümliche Würde verleihen . . . überhaupt Erzeugnisse des menschlichen Geistes, die durch die mafsvolle Naturwahrheit ihrer Form, den angestammten Adel des menschlichen Geschöpfes hervorleuchten lassen. In den klassischen Studien erblickte er wirklich die bonas artes, die humaniora, deshalb gab er ihnen sein Herz hin. Und so nahm nun von ihnen her sein ganzes Wesen frühzeitig eine edle gehobene und schöne Art an. Da der Grund seiner Seele von früh an durch den Einflufs des Christentums gereinigt und geheiligt worden war, so konnten sie ja bei ihm diese Wirkung hervorbringen. Sie setzten so in ihm keinen heidnischen Sinn an, sondern führten dem demütigen und reinen Christensinn in ihm die Nahrung zu, kraft welcher er sich mit sittlichem Gehalt erfüllte und sich auch in der Richtung auf die Dinge dieser Welt entfalten und bethätigen und dadurch in sich gesund erstarken konnte. Man hat Melanchthon einen christianisierten, einen christlich geweihten Hellenen genannt . . . an einer so harmonisch angelegten, an einer so kindlich gemütvollen, zart und friedlich organisierten Individualität wie die seinige, konnte eine Vermählung des christlichen Geistes mit der menschlich schönen und adligen Art des Hellenentums am leichtesten glücken. Ein tiefer Widerwille gegen alles Unschöne und Unharmonische, gegen alles Rohe und Mafs-

lose auf dem sittlichen Gebiete, gegen die vita cyklopica, wie er sich gern ausdrückt, gehört mit zu den besonders charakteristischen Zügen der Signatur Melanchthons, und eben aus dieser Quelle entspringt bei ihm, ungeachtet der grofsen Reizbarkeit seiner natürlichen Gemütsart der tiefe Widerwille gegen den Streit und die Streitsucht und die Friedensliebe, die immer als eine der schönsten Zierden im Kranze seiner Tugenden gepriesen worden ist. Doch war die sittliche Schönheit seines harmonisch geistvollen Wesens von höherer Art als die hellenische, die sie abspiegeln wollte, verklärt durch den christlichen Geist der Reinheit und Demut leuchtete sie in einem strahlenderen Lichte. Ja diese kindliche Reinheit und Unschuld, diese zarte Jungfräulichkeit des Sinnes und des Lebens, die bis zu seinem Sterbebette nicht von ihm gewichen ist, gofs über den so aufrichtig anspruchslosen äufserlich gar unscheinbaren Mann jene anmutige und doch Ehrfurcht gebietende Würde aus, die Erasmus, indem er von dem kaum 10jährigen Jüngling spricht, als verecunda regiaeque prorsus indolis festivitas bezeichnet.«

»Was in der Reformationszeit für den Aufbau einer evangelischen Theologie in Deutschland geschehen ist, war sein Werk. Der eigentliche Begründer einer deutsch-evangelischen Theologie war Melanchthon.«

Die innige Ineinsbildung der in ihrer Reinheit wiedererstandenen christlichen Frömmigkeit mit dem neuen Geist der neuen Geschichte, mit den auf die Welt, auf die sittlichen Aufgaben gerichteten Trieben und sohin vor allem mit dem Humanismus, die Ausgestaltung eines »religiös-sittlichen Christentums« ist, nach Rothe, die dem Melanchthon gewordene Aufgabe.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Über Belehrungen

im Anschlusse an den

deutschen Aufsatz.

Von

Paul Staude,
Lehrer an der Karolinenschule zu Altenburg.

Pädagogisches Magazin. Heft 92.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

I.

Das Bestreben, den deutschen Unterricht stetig auszugestalten, ist in neuerer Zeit immer reger geworden: Der grundlegende Lesestoff, die phonetischen Forderungen, die Vereinfachung der Satzlehre im Sinne *Kerns*, die etymologischen Betrachtungen, »der papierne Stil«, die Anforderungen an den Aufsatz — alles dies sind Gebiete, auf welchen zur Zeit eine frische Bewegung herrscht.

Uns sollen heute die Belehrungen im Anschlusse an den deutschen Aufsatz beschäftigen. Denn da auch die Rückgabe der Aufsätze in einer Weise zu geschehen hat, durch welche die Schüler gefördert werden, so sind Belehrungen anzuschliefsen.

1. Am häufigsten, vor allem auf der Unter- und Mittelstufe, wird man orthographische Belehrungen an den Aufsatz anschliefsen müssen. Im allgemeinen gilt hier so recht *Hildebrands* schönes Wort aus seinem Buche »Vom deutschen Sprachunterrichte« S. 62: »Man müfste mit der Orthographie, die ja immer nur das Kleid des Wortes ist, die äufserste Muttergeduld haben. Nur die allmähliche Gewöhnung ist die Macht, die hier helfen kann, dafs Auge und Ohr sich endlich verständigen.« Neuerdings hält man mit Recht viel von der Bildung von Reihen. So giebt *Hache*[1]) im Anschlusse an den Aufsatz einmal die Reihe: brennen, brannte; brennbar, verbrennen, unverbrennlich; Brenner, Brennerei, Branntwein, Brand, Brandstätte, brandschatzen, branden, Brandung, Brunnen, Bronnen, Born; Bernstein, brenzlich (I S. 42, 43). Ebenso hält es *Prüll* in seinem »Aufsatzunterricht«.[2]) Nun ist ja diese Art

[1]) *Johannes Hache*, Der gesamte Sprachunterricht. Dresden, Huhle, 1895.

[2]) *Hermann Prüll*, W. o.

orthographischer Belehrung nicht völlig neu, aber dafs Wörter wie Brunnen, Bronnen, Born, Brandung, branden, Bernstein, brenzlich angefügt werden, ist ein Ausbau der Reihe von der historischen Seite der Sprache her. Dieser sofortige Anschlufs von verwandten Gliedern an die Kette der Wörter ist aber auch zweckmäfsig. Denn etwa diese Reihe nach und nach gewinnen wollen in Anlehnung an die folgenden Aufsätze, würde viel zu lange dauern, zu umständlich sein und nur selten zum Ziele führen. Auch prägt sich die Schreibung leicht ein, wenn die Wörter so zusammengestellt werden.

Bei dieser Anordnung kann man auch zwei anderen Forderungen der Gegenwart Genüge leisten. Denn da die Einprägung des Wortbildes nur um so klarer hervortritt, wenn mit dem Worte die Bedeutung des Inhaltes erfafst wird, so wird man auf Schreibung und Wortinhalt zugleich eingehen. Auf der Unterstufe natürlich ist für das letztere noch nicht der nötige Raum vorhanden.

Dies die eine Forderung. Aber auch der zweiten läfst sich leicht nachkommen. Der Wechsel von o und u, bei Bronnen und Brunnen, von e und i bei Herde, Hirte, von ö und ü bei Mönch, München, von o und ü bei Thor, Thür, von o und a bei erhoben, erhaben, von a und e bei Hand, behende, Stange, Stengel u. s. w. ist bei solcher Zusammenstellung leicht aufzuzeigen.[1])

Auch der Wechsel der Mitlaute tritt dann deutlich hervor, wie also b in f, h in ch, g in ch, h in g, d in tt, b in pp, f in pf, ch in ck, ch in f, fs in tz, r in s, r in l übergeht, wie das g aus Zusammenziehung entsteht, z. B. Hain, Hag; Maid, Magd, Getreide, getragen, oder das im durch Ausgleichung, z. B. bei Himbeere, Hindbeere. — Hier ist es auch nötig, des orthographischen Merkbuches noch einmal zu gedenken. *Hache*[2]) z. B. verspricht sich

---

[1]) Daraus, dafs ein (oft in verwandten Formen noch vorhandenes) i die Ursache und das Kennzeichen für e und nicht ä ist, ergiebt sich eine praktische Regel. — [2]) a. a. O. S. 9.

sehr viel davon. Wir haben wohl fast alle Versuche damit angestellt. — Die meinigen aber sind kläglich gescheitert.

Ein Merkbuch nach orthographischen Rücksichten ist schwierig einzurichten und umständlich zu gebrauchen. Es hat als Nachschlagebuch wenig Wert, weil die Kinder die Einteilung und Übersicht nicht merken. *Hache* stellt nun sein Merkbuch nach sachlichen Gesichtspunkten zusammen. (Wie es aussieht, zeigt Bd. I, S. 12.) Und *Hache* hofft, dafs diese Art Merkbuch ein Nachschlagebuch werden kann. Die Einrichtung — das mufs man zugeben — ist nicht umständlich, aber ob das Kind den Zusammenhang der Wörter mit den sachlichen Verhältnissen, die doch verschieden sein können, behält, bezweifle ich. Will man ein orthographisches Wörterbuch, so ordne man alphabetisch d. h. man gebe den Kindern ein kleines Wörterbuch (Duden u. dergl.) in die Hand.

Ergebnis: Orthographische Reihen, deren Wortinhalt und auffälliger Wechsel von Lauten besprochen werden, sind an den Aufsatz anzuschliefsen.

2. Eng damit im Zusammenhang steht die Forderung, Wortfamilien zu bilden. Schon wenn wir die Wörter in der vorhin angedeuteten Weise besprachen, gewannen wir eigentlich Wortfamilien. Trat jedoch bei jenen Gruppen der orthographische Gesichtspunkt in den Vordergrund, so rückt die zweite Forderung den sprachlichen dahin. Welchen Wert aber haben die Wortfamilien für den Aufsatzunterricht? *Behaghel*[1]) sagt in seiner »Deutschen Sprache«: »Es leuchtet ein, dafs diese Gruppen für die gedächtnismäfsige Bewahrung des Wortmaterials sehr förderlich sein müssen und so für die getreue Weiterüberlieferung des überkommenen Sprachgutes von grofser Bedeutung sind.« Findet ein Schüler die Abstammung, so ist sehr häufig die Schreibung entschieden. Und wenn

---

[1]) *Behaghel*, Die deutsche Sprache.

Behaghel anführt, dafs bei Erzeugung eines Lautbildes die gleichen und ähnlichen Lautbilder mit anklingen, die schon im dunkeln Grunde des Bewufstseins vorhanden sind, so geht hieraus der Nutzen der Wortfamilien für das Sprachgefühl hervor. Denn durch solche Wortfamilien werden eine Menge Wörter flüssig und für die Anwendung bereit gemacht.

Wortfamilien stehen also im Dienste der Rechtschreibung und des Sprachgefühls.

Wie behandelt man sie aber im Unterrichte?

Die einen der neueren Bearbeiter, wie *Prüll*[1]) gehen nach folgendem Schema: 1. Bedeutung des Wurzelwortes. 2. Stammformen. 3. Ableitungsformen. 4. Zusammensetzungen, z. B. Wortfamilie: treiben.

1. Bedeutung des Wurzelwortes. Der Hirt treibt die Herde, der Jäger das Wild, ein Keil den anderen, der Dampf die Maschine, das Wasser und der Wind die Mühle, der Geist Gottes die Propheten; treiben = vor sich herbewegen durch eine von aufsen oder innen wirkende Kraft. Der Stamm treibt Augen, Knospen, Zweige, die Arznei den Schweifs aus — eine von innen ausgehende, nach aufsen gerichtete Bewegung. Getriebene Arbeit = ein Kunstwerk, auf dem sich kunstreiche Erhöhungen finden. Jemand treibt ein Gewerbe, Sprachen, übt etwas als Beschäftigung aus.

2. Stammformen. Der Gärtner entfernt die Triebe = Schöfslinge. Der Knabe hat viel Trieb in sich = Kraft, durch die er getrieben wird. Der Hirt treibt die Herde auf die Trift = Platz, wohin das Vieh getrieben wird.

3. Ableitungsformen. Treiber, Treiberin, Treiberei, das Treiben im tadelnswerten Sinne, betreiben (Handwerk), Betrieb, vertreiben (entfernen), Vertrieb der Ware, betriebsam (= die Lust, etwas zu treiben).

4. Zusammensetzungen. Ab-, aus-, durch-, ein-, um-, fort-, hinter-, nach-, übertreiben. Bären-, Esel-, Gänse-

---

[1]) a. a. O. III. S. 17.

Vieh-, Herum-, Schweinetreiber. Treibeis, Treibhaus, Triebrad, Viehtrift u. s. w.

Man sieht, ein rein wissenschaftlicher Gang. — Andere, ich nenne *Hähnel* und *Patzig*[1]) behaupten: »Die Behandlung der Wortfamilien läfst sich sehr bequem an die Abwandelung der starken Zeitwörter anschliefsen, denn auf dem Ablaut der starken Verben beruht die ganze innere Wortbildung«. Sie sehen nun davon ab, von Stammwörtern, also Wörtern, die aus der Wurzel ohne Anhängung von Nach- und Vorsilben gebildet sind (Berg, Sitz) und von Zweigwörtern (mit Vor- und Nachsilben gebildete Wörter) zu reden. Vielmehr unterscheiden sie nur abgeleitete und Wurzel- oder Stammwörter. — Wir haben hier ein vereinfachtes fachwissenschaftliches System.

Schulwissenschaftlich, also interessant, psychologisch, soll aber die Schule verfahren. Da mufs zuerst die Selbstthätigkeit der Schüler geweckt werden. Doch mufs ebenso gut die Einheitlichkeit des Gedankenkreises gewahrt bleiben. Dies kann geschehen, wenn die Schule die Bildung von Wortfamilien nach sachlichen Gesichtspunkten versucht, die der gleichzeitige oder frühere Unterricht zu bieten hat, während der Aufsatz die Anregung zur Betrachtung der Wortfamilien bringt. Als Beispiel diene folgendes. Vorausbemerken will ich, dafs die einzelnen Sätze des Stückes aus dem gleichzeitigen oder früheren Unterrichte durch eine Unterredung zu gewinnen sind. Die gewonnenen Glieder werden an die Wandtafel geschrieben, wobei die Entwickelung der Wortfamilie leicht zu verfolgen ist. So würde man die Wortfamilie töten auf folgender Unterlage finden können.

Kriemhilde stand Todesangst um ihren liebwerten Gemahl aus. Eine unsagbare Todesahnung bereitete ihr diese Todesqualen. Siegfried fürchtete den Tod nicht; er ahnte auch nicht, dafs seine Todesstunde nahe sei. Der

---

[1]) *Hähnel* und *Patzig*, Sprachschule und »Zur Wortbildung und Wortbedeutung«, S. 72. Leipzig, Hirt & Sohn, 1893.

Todesmutige hatte an seinem Todestage manches Ungetüm todmüde gehetzt und getötet.

Sein Todfeind warf ihm die todbringende Waffe zwischen die Schultern. Tödlich verwundet, verfluchte er den Meuchelmörder. Der Todeswunde sank bald darauf tot zu Boden. Im Kreise der Ritter herrschte Totenstille. Sie trugen den Toten auf einer Totenbahre in das Trauerhaus. Zum Tode erschrocken, erkannte Kriemhilde in dem Toten ihren Gatten. Sie brach in laute Totenklage aus. In ihren Todesschmerzen brach die Unglückliche zusammen. Drei Tage lag er auf dem Totenbette; dann trugen ihn seine Mannen auf den Totenacker und senkten den Leichnam in die Totenkammer. Kriemhilde rächte aber seinen Tod.[1]

Freilich wird dazu oft ein glücklicher Griff gehören, und glückliche Griffe thun, ist ebenso schwierig, wie bei allen Unterrichtsvorbereitungen wünschenswert. Bei manchen Wortfamilien wird man daher wohl oder übel zum Schema zurückkehren, wie man auch ab und zu einzelne Glieder nicht anders als durch einfache Ergänzung wird anfügen können.

Es ergiebt sich hieraus: Im Anschlusse an den deutschen Aufsatz werden Wortfamilien gebildet, da sie einesteils gewinnbringend für die Rechtschreibung, andernteils wichtig für die Bildung des Sprachgefühls sind. Am besten kommt man dabei einem pädagogischen Unterrichte nach, wenn sie aus zusammenhängenden, dem Konzentrationsprinzipe folgenden Gedankenganzen entwickelt werden.

3. Eng mit den orthographischen Reihen hängt auch das Zurückführen der Sprachbegriffe auf ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung zusammen. Steht dies im Dienste der Stilbildung? Nun, wenn *Hildebrand* fordert: Der Sprachunterricht soll mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll

---

[1] Vergl. *Prüll* a. a. O. II. S. 30.

und frisch und warm erfassen — wenn wir *Hähnel* und *Patzig*[1]) in ihren allgemeinen Bemerkungen zu ihrer Sprachschule, mit welcher sie *Hildebrands* Forderungen nachzukommen suchen, beistimmen, dafs die Befähigung zum Sprachgebrauche Sprachverständnis voraussetzt, dafs die Schüler nur die Wörter richtig (mit Bewufstsein richtig) anwenden werden, die sie völlig verstanden haben, wenn wir sagen dürfen: »Die Tiefe sittlichen und ästhetischen Empfindens hängt wesentlich davon ab, dafs die im Gebrauch der modernen Sprache verblafsten Sprachbegriffe auf die lebendige Anschauung, die sie einst ins Leben rief, wieder zurückgeführt werden«[2]) — so mufs der Aufsatzunterricht Belehrungen an sich knüpfen, die zu diesem Verständnis führen können. Gar oft zeigt ja der Aufsatz schiefe Ausdrücke, falsch angewandte Wörter. Hier wird nun der »Kern« aus der »Schale« genommen, der Inhalt des Wortes betrachtet. Dafs die Wortbedeutung den Kindern klar zu machen oft nötig ist, ergiebt sich schon daraus, »dafs viele Wörter wie Münzen mit halberloschenem Gepräge dahingegeben werden, da bei ihnen der sinnliche Hintergrund dem Bewufstsein entschwunden ist«. Und ein Beispiel aus *Ohlerts*[3]) Werke zeigt, dafs man gar nicht vorsichtig genug sein kann. »Ein Knabe von fünf Jahren fragt den Vater: was ist das, ein Dieb? Ein Dieb, mein Sohn, ist ein Mensch, der stiehlt. Am nächsten Tage, als der Knabe den Ausdruck wieder hört, bricht er in die verwunderte Frage aus: Aber Vater, wo hat denn der Dieb den Stiel?« Hieran knüpft *Ohlert* die Bemerkung: Dies ist ein Beweis für die heilige Natürlichkeit der kindlichen Natur, der die Vorstellungen von verwerflichen Handlungen noch völlig fehlen, zugleich aber zeigt sich, wie lebhaft bei gut veranlagten Kindern das

---

[1]) *Hähnel* und *Patzig*, Zur Wortbildung und Wortbedeutung. Leipzig, Ferdinand Hirt & Sohn, 1893.

[2]) *Ohlert*, Allgemeine Methodik des deutschen Sprachunterrichts in kritischer Beleuchtung. Hannover, Meyer.

[3]) *Ohlert* a. a. O.

Bestreben ist, über unverstandene Begriffe ins Klare zu kommen. Erst wenn unverstandene Worte in Masse auf die kindliche Seele eindringen, wird diese Neigung abgeschwächt und schliefslich ausgerottet.«

Und welchen Schatz *nationalen* Lebens erschliefsen wir damit unsern Kindern — wahrlich, sie werden ihre Muttersprache um so mehr für einen Schatz halten und wie einen Schatz lieben, wenn der Rost des Nichtverstehens verschwunden ist. »Aus Sprache, Geist und Leben unserer Vorzeit heraus werden sie sich ihres Deutschtums besser bewufst und darin gestärkt und gegründet werden.«

Wo übrigens nicht *Fehler* der Schüleraufsätze Gelegenheit geben, da wird es sein wie bei der Stoffauswahl im naturkundlichen Unterrichte: wie Pflanzen, die wegen ihres eigentümlichen Baues oder Lebens besonders hervorstechen, so müssen *merkwürdige* Glieder der grofsen Lebensgemeinschaft unserer Muttersprache eine Besprechung erfahren. Daraus geht allerdings auch hervor: »Es werden nur solche Wörter behandelt, welche zu einem Verständnis der typischen Erscheinungen unseres heutigen Kulturlebens und seiner historischen Entwickelung unumgänglich notwendig sind« — denn überreich ist ja die Menge der Wörter, welche diese Lebensgemeinschaft bilden. Denken wir nur an das einfache, geläufige Wort: Nachbar. Meine Mädchen im 7. Schuljahre hatten es in einem Aufsatze verwendet, der die Überschrift trug: Von der Koppenbaude zur Winterszeit über Breslau nach Tarnowitz. Gern ergriff ich die Gelegenheit zu erfahren, wie viele der Schülerinnen mit dem Worte das Verständnis des Inhalts klar inne hatten! — Keine!

Und doch welch' Bild zaubert das tote Wort dem sinnigen Gemüte vor! — Hier eine Quelle! Ihr Murmeln hat den Germanen zum Anbau gelockt — ein festes und warmes, aus den Riesenstämmen des nahen Waldes gezimmertes Haus. Durch eine Dachöffnung, den Schornstein ersetzend wie das Fenster, zieht kräuselnder Rauch aus dem halbdunkeln weiten Raum, in dem die ganze

Familie haust; aber in der Ferne erst, dort bei jenem Felde schimmert in bunten Farben, wie sie der Germane liebt, ein zweites Haus. Der, welcher sich so neben unserm Hofe angebaut hat, ist der Nachbar, der in der Nähe Bauende. — Sie liebten es ja nicht, unsere Vorfahren, dicht bei einander in Dörfern und Städten zu wohnen, sondern »zerstreut stehen die Hütten hier und da, wo eine Quelle, ein Feld oder Hain zum Anbau lockte«. Oder ist's nicht die Eigentümlichkeit des Wortes allein, so ist's wie gesagt, oft ein Rechtschreibefehler, der heischt und fordert, auf den Wortinhalt einzugehen. So hatte eine Schülerin in dem Aufsatze: Wie vertreibst du dir die langen Winterabende vor Weihnachten? von Gesellschaftsspielen geredet, dies Wort jedoch mit ss geschrieben. Was lag hier näher, als auf den Wortinhalt von Geselle einzugehen?

Da tritt nun vor das Kindesauge das Innere jener Hütte, der weite Raum, durch die vier Wände umschlossen, in dessen hinterem Mittelgrunde es den Herd, zugleich den ältesten Altar, mit seinem nie erlöschenden Feuer und daneben, dem Haupteingange gegenüber, den Hochsitz des Hausherrn erblickt. Zugleich überschaut es die Haupttafel und die Bänke umher, woran die geehrtesten Gäste Platz nahmen — an den Seiten des Saales zwischen den Pfeilern andere Bänke, Einzelstühle und den Tisch. Dann steigt vor ihm das Bild der Reihe der Saalgenossen auf: die flinke Hausfrau mit den schaffenden Knechten und Mägden, die Gesellen des Hausherrn. Und im Hinblick auf diesen Zusammenhang von Saal und Geselle geht ihm der Blick auf für die richtige Schreibung der Worte Gesellschaft, Gesellschaftsspiele u. s. w., unverlierbar und einleuchtend.

Ohlert zeigt uns drei Wege, auf welchen wir Sprachbegriffe auf ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung zurückführen können:

1. Einfacher Hinweis auf die ursprüngliche sinnliche Bedeutung und die Erläuterungen an naheliegenden Ver-

hältnissen (Nachbar). So auch metaphorische Ausdrücke und Wendungen, z. B. bäumt, d. i. richtet sich auf wie ein schlank gewachsener Baum. Hierher gehören auch die Übertreibungen, die wir nur nicht mehr als solche empfinden (entzückend, in Thränen gebadet).

2. Man vermittelt das Verständnis dadurch, daſs man die Verwandtschaft der eine Erklärung fordernden Wörter mit bekannten Wörtern desselben Stammes aufdeckt. (»Durst« mit »dürr«, »deutsch« mit »deutlich«, also klar, gemeinverständlich.)

3. Andere werden verständlich, wenn man Formen aus den früheren Entwickelungsstufen der Sprache heranzieht. (Bräutigam, briutigomo = homo.; heute, hiû tagû, heuer, hiû jarû.)

Hier ist auch Gelegenheit, auf Volksetymologie hinzuweisen. Auch wird man auf die Bedeutungsentwickelung zu sprechen kommen. Da giebt es 1. Wörter zu beachten, die dem jetzigen Sprachschatze gänzlich fehlen. »Amboſs von anehou (Anhau). 2. Wörter, die in mehr oder minder entgegengesetzter Bedeutung vorkommen. (geselle = Gespiele: Genosse im Kampfe und Gegner im Kampfe.) 3. Wörter, die ihre Bedeutung erweitert (Bildung und gebildet, ursprünglich nur mit Bildern verziert). 4. verengert haben (Getreide = ursprünglich alles Getragene). 5. Wörter, die eine edlere oder schlechtere Bedeutung angenommen haben (bekehren = ursprünglich allgemein zu etwas hinwenden; albern = ursprünglich alawâr = verissimus). Somit können wir wohl sagen:

Das Eingehen auf den Wortinhalt im Anschluſs an den deutschen Aufsatz ist eine ebenso wertvolle wie nötige Übung.[1])

4. Ebenso ist der Wert einer Belehrung über sinnverwandte Wörter für die Stilbildung unbestreitbar.

---

[1]) Vgl. Pädagog. Magazin, Heft 75: Wort und Wortinhalt von *O. Kipping*. Heft 80: Über Volksetymologie in der Volksschule von *P. Thieme*. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne, 1896.

»Durch ihre Verwertung wird ja der Schüler sowohl an Schönheit und Bestimmtheit im Ausdrucke als zu scharfem Denken angeregt und gewöhnt.« Zugleich wird der Wortschatz beträchtlich vergröſsert, die Wortarmut verkleinert. Und diese Belehrungen sind um so eingehender zu betreiben, als die Fähigkeit des reichhaltigen und angemessenen Ausdrucks wesentlich auf der Kenntnis der Bedeutungsunterschiede beruht. (Vergl. *Ohlert.*) Wie ist aber hier vorzugehen? Sollen wir hier *Prüll* folgen? Er bietet z. B. Folgendes: Die Synonymen Ausdünstung, Dunst, Duft, Dampf, Rauch, Nebel. Der Dampf besteht aus kleinen Wasserbläschen, die aus siedendem Wasser, aus feuchten Thälern u. s. w. aufsteigen. Dunst ist diejenige Form des Dampfes, in welcher sich die durch die Kälte verdichteten Bläschen dem tropfbarflüssigen Zustande nähern. Der Kohlen- und Weindunst betäubt den Kopf. Ausdünstung ist die Entwickelung des Dunstes unter dem Einflusse der natürlichen Wärme, z. B. Ausdünstung des Körpers, des Meeres u. s. w. Duft ist ein besonders feiner, zarter Dunst, der von Blumen und anderen Riechstoffen aufsteigt. Dann bezeichnet das Wort auch den zarten, staubartigen Anflug auf reifen Kirschen, Pflaumen. Rauch entsteht durch Verbrennung fester Stoffe; vom Dampfe unterscheidet er sich durch den Mangel an Feuchtigkeit. Trockenes Holz, das verbrannt wird, raucht, nasses dampft. Nebel ist Dampf, der durch die natürliche Wärme im weiten Luftraum entstanden ist. Nebel in den höheren Lufträumen sind Wolken.[1]) — Sollen wir uns darauf steifen, die Unterschiede der sinnverwandten Wörter bis auf Feinheiten hin klar zu machen? Mir scheint es genügend, wenn in gemeinsamer Arbeit an der Hand von Sätzen die betreffenden Wörter angewandt werden. Diese Belehrungen werden sich am richtigsten an den übrigen Unterricht anschlieſsen: an den erdkundlichen Unterricht: Einöde, Wüste, Steppe, Puſsta, Tundra, Moos, Moor, Ried;

[1]) *Prüll* a. a. O. III. S. 8.

Fels, Klippe, Riff; Gestade, Küste, Rand, Strand, Ufer, Damm, Deich; Aue, Flur, Wiese, Anger, Feld, Gefilde, Heide, Matte, Senne, Hoch- und Tiefebene, Brühl, Ried, Moor; Joch, Pafs, Sattel; Meerbusen, Busen, Golf, Bucht, Bai, Haff, Lagunen, Fjörde, Hafen, Reede; Quelle, Bach, Flufs, Strom, Rinnsal, Graben, Kanal u. s. w. — oder an den Religionsunterricht: Heiland, Seligmacher, Gesalbter des Herrn, Lamm Gottes, Erlöser, Befreier, Versöhner, Mittler, Friedefürst, der gute Hirt, König des Himmels, Stifter des Reiches Gottes; Patriarch, Stammvater, Vorfahren, Ahnen, Altvordern; Unheil, Übel, Unglück, Jammer, Widerwärtigkeiten, Trübsal, Drangsal, Bedrängnis, Elend, Leid, Ungemach, Not, Kreuz, — oder an die Naturkunde: Steckling, Stock, Staude, Strauch; Faser, Faden, Fiber; Schwinge, Fittich, Flügel; Witterung, Wetter, Gewitter u. dgl.

Ergebnis: Bei dem Werte, den die sinnverwandten Wörter für die Stilbildung haben, mögen dieselben an der Hand von Sätzen in ihrer Anwendung vorgeführt werden. Auch empfiehlt es sich, Synonymen aus anderen Unterrichtsgebieten im deutschen Unterrichte zu behandeln.

5. fügt man Sprechübungen an. Denn auch sie stehen im Dienste der Stilbildung. Sie befestigen nicht nur die erkannte Sprachform, sondern pflegen auch das Sprachgefühl, indem sie zeigen, wie die Silben und Wörter klingen müssen im Satze, in der Rede. Wie solche Sprechübungen dem Aufsatze Dienste leisten können, zeigen recht deutlich *Prüll* und *Hache.* Schon auf der 1. Stufe schliefst *Hache* z. B. Steigerungsübungen, Konjugierübungen (du schliefst), Deklinierübungen u. s. w. an.

So auch *Prüll* auf den oberen Stufen: Mehrzahl ohne s, (Möbel) Mehrzahl ohne n, (Rätsel) mit n, (Bauer) ohne Umlaut, (Arme) mit verschiedenen Formen, (Lande, Länder), einfache Sätze, bei denen die Aussage Thätigkeits-, Eigenschafts- oder Hauptwort ist. Sprechübungen in den Hauptzeiten der Thätigkeitswörter. (Was werden Biene, Käfer u. s. w. thun, was thun und was thaten sie

im Frühlinge?) Setze diese Thätigkeitswörter in die 2. und 3. Person der Einzahl, der Gegenwart und Vergangenheit u. dgl.

Wenn also *Krumbach* (»Deutsche Sprech- und Leseübungen«) gesonderte Übungen fordert, so können wir dem entgegenhalten, dafs nirgends leichter zu konzentrieren ist als hier. Naturgemäfs schliefsen sich Sprechübungen, die sich auf die Laute und Lautverbindungen beziehen, am besten an den Lesestoff und den Vortrag von Gedichten und Prosastücken an, denn da handelt sich's zunächst um den mündlichen Ausdruck, hier aber um den schriftlichen, um die schriftliche Darstellung der Rede.

Ergebnis: Soweit Fehler oder Schwierigkeiten der Darstellung ihren Grund in der mangelhaften Aussprache haben, geben sie Anlafs zu Sprachübungen.

6. Belehrungen über den Satz.

Grammatische Belehrungen werden gegenwärtig häufig dem Aufsatze angeschlossen. Meist wird die Interpunktion als Anlafs zur Behandlung der Satzlehre betrachtet. Die übrigen grammatischen Betrachtungen freilich treten oft ohne näheren Zusammenhang mit dem Aufsatze auf. Dabei bewegt man sich in den Bahnen des alten, ungelenken, für Kinder so schwierigen und langweiligen grammatischen Systems. Hier sind Vereinfachungen dringend nötig. Und wenn man *Kerns* Theorie ungefähr in der Weise wie *Kahnmeyer* und *Schulze* folgen wollte, so wäre schon viel gewonnen: Satzaussage, Satzgegenstand, Bestimmungen zur Satzaussage, Bestimmungen zum Satzgegenstand, Bestimmungen zu anderen Wörtern im Satze; Sätze mit gleichartigen Satzteilen; Hauptsatz, Nebensatz, zusammengesetzter Satz; die Wortarten — dies wäre dann in der Hauptsache die nötigste grammatische Terminologie unserer Schule. Selbst neuere Werke aber weisen eine solche Fülle von grammatischen Bezeichnungen auf, dafs einem angst und bange wird. Abgesehen davon, dafs die grammatischen Belehrungen mehr fachmäfsig unter einem anderen Ge-

sichtspunkte betrachtet werden sollten. Doch darauf werde ich später zurückkommen. Nötig wird natürlich sein und bleiben: 1. Die Kenntnis der elementaren grammatischen Kategorieen, also Deklination, Konjugation, Numerus, Genus, Tempus, Modus. 2. Kenntnis des Sprachgebrauchs, also die seltsamen grammatischen Formen und syntaktischen Verbindungen, vereinzelte Pluralbildungen, besonders die absterbenden edlen Konjunktive hübe, griffe, gewönne. Die starke und schwache Deklination der Substantive und Adjektive, der Personennamen, Trennung der zusammengesetzten Zeitwörter; Zeitwörter und ihre Ergänzung (Kasus und Präposition), Komparative und ihre Ergänzung (als, wie), Wahl des Tempus in direkter und indirekter Rede, Partizipien und ihre Verbindung mit dem Infinitiv und Verbum finitum, Wortstellung und Vermeidung der dabei entstehenden Zweideutigkeiten.[1])

Ergebnis: Die dem Aufsatze angefügten grammatischen Besprechungen müssen auf ein vereinfachtes grammatisches System aufgebaut werden und sich dem Aufsatze organisch anschliefsen.

7. Redensarten und bildliche Ausdrücke verleihen der Sprache Nachdruck, Fülle, Anschaulichkeit und Schmuck und dürfen deshalb nicht unbeachtet bleiben. Ebenso wird durch sie wieder der Sprachreichtum der Schülerinnen vermehrt. Denn durch die Betrachtung der bildlichen Ausdrücke, der Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten, der Wortpaare und Wortgeschwister gelangen sie in den Besitz vieler Wendungen und Ausdrücke, die dem Aufsatze zu gute kommen. (Vgl. *Hähnel* und *Patzig*.) Aufserdem aber haben diese Redensarten u. s. w. ja noch in anderer Beziehung bildenden Wert. Sie geben uns nach ihrer Aufhellung Kenntnis von Sitten, Gebräuchen und Zuständen früherer Zeiten, sie führen uns in die Mythologie, in das Ritterleben, in

---

[1]) *Ohlert* a. a. O. S. 233 ff.

das Leben der verschiedensten Stände überhaupt. (Jäger, Fischer, Müller.) Sie helfen mithin bei ihrer liebevollen Vertiefung ins Einzelne den geschichtlichen Sinn bilden.

Am besten wird man diese Übungen in der Weise betreiben, dafs die Schülerinnen die Redensart selbst finden. Ein Beispiel. Es war eine Nachbildung des *Lichtwer*schen Gedichts: »Der Vater und die drei Söhne« aufgegeben worden unter der Überschrift: Die Mutter und ihre drei Töchter. Darin hatte eine Schülerin gesagt: Ich kam zu einer Dame, die über ein grofses Vermögen verfügte. In der Besprechung sollten andere Ausdrücke dafür gesucht werden. Dabei wurden die Kinder auch auf die Redensart Hülle und Fülle hingewiesen. Natürlich wurde jene Sage erzählt: wie Odin, Loki und Hönir einst eine Otter erlegten, wie sie mit ihrer Beute zu Hreidmer, dem Zauberer kamen, wie sie hier erfuhren, dafs die Otter sein Sohn sei, und den Tod derselben dadurch zu sühnen hatten, dafs sie den Balg der Otter mit Gold füllten und ebenso von aufsen bekleideten — also ihn hüllten und füllten.

Oder die Kinder sollten nach Ausdrücken suchen, die den Sinn hatten, dafs diese Tochter, die sich bald das volle Vertrauen jener Frau erwarb, während der Abwesenheit derselben im Hause ihre Stelle vertritt. So kam man auf die Wendung: sie durfte im Hause schalten und walten. Hier wurde angegeben, dafs schalten in der Schiffersprache bedeutet, das Schiff mit dem Ruder fortschieben, (erinnert wurde an Schalttag, der Tag, der noch in die Reihe der übrigen eingeschoben wird) und dafs walten in ebenderselben Sprache lenken, verwandt mit Gewalt haben, herrschen, sagen will. So wie der Schiffer volle Gewalt über sein Boot hat, es nach seinem Willen lenken und leiten kann, so waltet und schaltet die betreffende Tochter im Hause der Herrin.

Übrigens habe ich gefunden, dafs die Kinder mit grofser Liebe auf solche Betrachtungen eingehen und der deutsche Sprachunterricht eine ganz andere, viel liebenswürdigere

Gestalt bekam, dafs die Schülerinnen bald selbst eifrig bemüht waren, allerlei bildliche Ausdrücke und Redensarten anzuwenden — wir heben also durch solche Anregungen gleichsam nationales Gut, nationales Leben. Freilich kann dies nicht die Aufgabe des Aufsatzunterrichtes allein sein. Giebt doch auch der Lesestoff reiche Gelegenheit dazu. So lasen wir im Anschlusse an die Geschichte Friedrichs des Grofsen eine prächtige Erzählung von *Houwald:* Vergeltet nicht Böses mit Bösem. Darin ist von einem Grenzjäger Hermann die Rede, der an der schlesischen Grenze einen Bauer als Pascher verhaftet und um Ehre, Haus und Hof bringt. Beim Ausbruche des zweiten schlesischen Kriegs macht er den Spion Friedrichs und wird von den Österreichern ergriffen. Er verleugnet sich aber. Da biegt jener Bauer, jetzt ein armseliger Tagelöhner, um die Waldecke. — In prächtiger Weise werden nun das Gespräch zwischen dem Österreicher und dem Bauer und die Gedanken, die sich im Herzen des letzteren regen, vorgeführt. Endlich heifst's: »Da wehte die Gnade mit dem weifsen Tuche in Wendlers d. i. des Bauern Herzen.« Er stellt sich, als wüfste er nicht, dafs es wirklich der Spion und Grenzjäger Hermann sei — und Hermann wird freigelassen. Er vergilt Böses mit Gutem. Was will aber das so sonderbare Bild? so werden die Kinder fragen. Das Herz Wendlers ist selbst zur Richtstatt geworden. Die Gedanken der Rache treten herzu und umklammern den als Spion ergriffenen Todfeind mit eiserner Faust. Dann aber nahen andere Gedanken, die Gedanken der Milde und Barmherzigkeit, der Vergebung und Vergeltung im christlichen Sinne, personifiziert als machtvolle, gnadenreiche Fürstin — und als der Schuldige schon von der Hand der Rache erdrosselt werden soll, da siegen im letzten Augenblicke die Gedanken der Vergebung — da weht die »Gnade mit dem weifsen Tuche« — die Ausführung des Urteils unterbleibt. —

Man sollte überhaupt auf jeder der mittleren und oberen Stufen im deutschen Unterrichte eine Gruppe von

[redacted]

Redensarten und bildlichen Ausdrücken behandeln, die sich auf den gleichzeitigen Stoff des geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Unterrichts beziehen — eine echte Konzentration. So habe ich im 7. Schuljahre, anschliefsend an die Lehre vom Schall und vom Ohre, die Redensarten besprochen, die sich auf das Ohr beziehen. (Ohrenbläser, noch nicht trocken hinter den Ohren sein, beständig in den Ohren liegen, in Arbeit, in Schulden bis übers Ohr stecken, tauben Ohren predigen, sich etwas hinter die Ohren schreiben, die Ohren spitzen, die Ohren steif halten, einem die Haut über die Ohren ziehen.)

So müfsten gleichfalls Redensarten im Anschlusse an das Klosterleben (bei uns im 6. Schuljahre) durchgearbeitet werden (*Hermann Prüll* II. S. 262): er hat seinen Dezem bekommen, einem die Hölle heifs machen, zu Kreuze kriechen, jemand hinters Licht führen, sein Licht leuchten lassen, sein Licht unter den Scheffel stellen, es ist Matthäi am letzten mit ihm, tauben Ohren predigen, den Schleier nehmen, es liegt ein Schleier über der Sache, der Sündenbock sein, jemand zum Tempel hinauswerfen; im 5. Schuljahre Redensarten aus dem Ritterleben (*Hermann Prüll* II. S. 263): jemand ausstechen, beschränken, ganz entrüstet sein, jemand den Fehdehandschuh hinwerfen, in den Harnisch bringen, für jemand eine Lanze brechen, (einlegen) den Preis davontragen, auf den Sand setzen, aus dem Sattel heben, auf den Schild erheben, etwas im Schilde führen, für jemand in die Schranken treten, im Stiche lassen; in anderen Schuljahren solche Redensarten, die aus dem Erwerbsleben (Schifferleben, Jägerleben u. dgl.) stammen. »In ihnen liegt ja des Volkes ganzes Denken, sein Leben und Treiben, in ihnen stellt sich der Gehalt, der Reichtum und das innerste Leben der Sprache dar; deshalb darf ihr Verständnis nicht dem dunklen Gefühle der Schülerinnen und dem blinden Zufalle überlassen werden.« »So wird dann gewifs das Interesse für Spracherscheinungen wach, die Schülerinnen werden nach und nach in den Geist der Sprache eingeführt.« Dazu aber

giebt z. B. *Prülls* »Gesamter Sprachunterricht« reichen Stoff und sicheren Anhalt, wie man ja überhaupt staunen mufs über den Fleifs, mit dem der Inhalt des Buches zusammengetragen worden ist. Noch Eingehenderes werden wir natürlich z. B. in *Heynes* Wörterbuch finden.

Ergebnis: In dem Bestreben, eine Einführung in das Verständnis und den Gebrauch der Redensarten an den Aufsatz anzuschliefsen, erblicke ich bei der mannigfachen Bedeutung derselben eine sehr wichtige Angelegenheit. Überhaupt sollte dem Gedanken der Konzentration auch in der Art Raum gegeben werden, dafs man die Behandlung solcher Redensarten in Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht zu bringen sucht.

Zu dem Allen ist noch ergänzend hinzuzufügen, dafs der Erfolg eines solchen Unterrichts auf der sorgfältigen und methodisch gegliederten Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen beruht. Diese Bedingung des Erfolges führt mich zugleich zum zweiten Teile meiner Arbeit.

II.

Indem wir so den neuen Bestrebungen freundlich gegenüberstehen, sei noch ein allgemein methodisch wichtiger Punkt hervorgehoben. Alle jene Belehrungen stellen wir in der Hauptsache doch an, um den Stil der Schüler zu vervollkommnen. Ist es nun gerechtfertigt, so könnte man fragen, sich so eingehend um die Form der Aufsätze zu kümmern? Es scheint ja gerade, als ob mit dem Bilden von Aufsätzen nur erstrebt werden solle, dem Schüler Formgewandtheit zu verschaffen. Ist dies richtig? Wird die Aufsatzübung um der Form oder wird sie um des Inhaltes willen betrieben? Dies ist zugleich eine der Kernfragen über den Aufsatzunterricht, eine Frage, die übrigens in der Gegenwart lebhaft besprochen wird. Wir schliefsen uns der eingehenden Überlegung dieses Punktes an, wie wir sie bei *Lehmann*,

»Der deutsche Unterricht«[1]) finden. Da heifst es: »Die Frage nach dem Zweck kann in zweifacher Weise beantwortet werden: derselbe kann entweder in der Form oder im Inhalte gefunden werden. (Also entweder die stilistische Anlage des Zöglings ausbilden oder damit den Inhalt des Gelesenen oder Durchgearbeiteten fester einprägen.) Eine vernünftige Praxis vereinigt beides: Jede verständige und methodische Anleitung fördert zugleich das Verständnis des Inhalts und die Herrschaft über die Form. Beides dient den Zielen des Unterrichts. Eine praktische Bedeutung gewinnt jener Gegensatz eben erst, wenn man die Frage so stellt: Welcher von beiden Gesichtspunkten soll für die Gestaltung des Unterrichts mafsgebend sein? Soll der Aufsatz dem deutschen Lehrstoff folgen, vielleicht auch dem Lehrgange anderer Fächer und sich damit begnügen, das dort angebahnte Verständnis zu fördern, oder giebt es eigentümliche Gesichtspunkte, welche den berechtigten Anspruch erheben dürfen, die Methode des stilistischen Unterrichts zu bestimmen? Kommt etwa, wie die Fertigkeit des mündlichen Ausdrucks, so auch die Fähigkeit, seine Gedanken schriftlich angemessen und geordnet wiederzugeben, mit der Gesamtentwickelung des Schülers von selbst, und bedarf es, wenn ihm nur hinreichend Gelegenheit gegeben wird, sie anzuwenden, keiner systematischen Methode? Oder haben wir anzunehmen, dafs die stilistische Form einer besonderen Einübung bedarf, und steht diesem Ziele gegenüber die Rücksicht auf den Inhalt der einzelnen Aufsätze erst in zweiter Linie? Und wenn das letztere der Fall ist, mufs mit der methodischen Einübung etwa eine theoretische Belehrung über die Technik des Schreibens Hand in Hand gehen, und wie weit hat sich diese zu erstrecken? Wieviel von der Kunstlehre, der Rhetorik, soll dem Schüler mitgeteilt und für den Aufsatzunterricht verwertet werden?

---

[1]) *Lehmann,* Der deutsche Unterricht. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Also, jeder einzelne Schüleraufsatz kommt beiden Zwecken zu gute. Auch der Unterricht im ganzen wird beide im Auge haben. Und soweit dieser Unterricht nichts will als das Verständnis der Lektüre fördern, schliefst er seinen Gang der Lektüre an, ordnet sich ihr als dienendes Glied unter, und verzichtet darauf, sich nach eigenen Zwecken einen Lehrgang zu unterwerfen. Soll mithin die stilistische Ausbildung eine nach eigenen Zwecken bestimmte, ihren eigenen Zielen entsprechende Methode verfolgen, so können die Grundsätze derselben nur formaler Natur sein. Nun ist's aber zweifellos, dafs das Verständnis des Inhalts der Lektüre auch ohne schriftliche Reproduktionsübung erreicht wird, denn thatsächlich ist es ja nur der kleinste Teil des gesamten Stoffgebietes, der dem Aufsatze zu Grunde gelegt werden kann. Das blofse Verständnis des Inhalts würde also eine so umständliche, so viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmende Übung, wie den Aufsatz, nicht zu rechtfertigen vermögen. Die stilistische Fertigkeit, der formale Zweck des Aufsatzunterrichtes hingegen, kann auf keine andere Weise erreicht werden, als indem man sie durch die Aufsätze übt.

Somit ist es der formale Zweck, die Rücksicht auf die stilistische Fertigkeit, welche den Aufsatz erst notwendig macht. So hat sich die Rücksicht auf den Inhalt derjenigen auf die Form unterzuordnen, wiewohl man jene nie aus den Augen lassen darf.

So greifen denn beide Seiten des deutschen Unterrichts ganz naturgemäfs in einander, und ihr Verhältnis stellt sich völlig klar. Wie das Lesen seinen eigenen Gang geht und aus den Zielen, die ihm gesteckt sind, die Grundsätze ableitet, die seinen Gang bestimmen, so hat auch der stilistische Unterricht seine eigenen Ziele zu verfolgen und bedarf hierzu eines eigenen Weges. Und wie der Lesestoff für den Aufsatz, so ist der Aufsatz für den Lesestoff das vornehmste Hilfsmittel. Und wie der eigentliche Endzweck des Lesens nicht die Kenntnis des Einzelnen, son-

[redacted]

dern die Ausbildung des Verständnisses »das Lesenlernen« ist, so zielt der Aufsatz nicht sowohl auf die Kenntnis bestimmter Stoffgebiete als auf das »Schreibenkönnen«, auf die Ausbildung der stilistischen Form ab. (Vgl. *Lehmann* a. a. O.)

»Diese instinktive Sicherheit des Gebrauches ist — wo nicht besondere Anlage vorhanden — nicht ohne weiteres zu erreichen. Daher bedarf es der verstandesmäfsigen Einprägung gewonnener Regeln und Formen. Dazu bedarf es nun wohl eines methodischen Ganges, gleichwohl nicht einer theoretischen Einsicht in die Systematik der logischen und rhetorischen Form.

So hat *Nohl* (»Der deutsche Aufsatz«) ganz recht, wenn er sagt: der Aufsatz hat den Zweck, den Schüler zu befähigen, seine Gedanken in angemessener Weise schriftlich in Worte zu kleiden. Und *Lange* (»Deutsche Stilübungen«) ebenfalls: »Der Aufsatz hat also nicht die Geltung eines universalen, alle Unterrichtszweige zusammenfassenden und beherrschenden Lehrgegenstandes, sondern ihm fällt eine ganz bestimmte Aufgabe zu, den Schülern zu einer angemessenen Ausdrucksweise sowohl in der Wiedergabe fremder, wie in der Darstellung seiner eigenen Gedanken geschickt zu machen.«

Da nun der Zweck der Aufsatzbildung die Form ist, so hat man auch die Belehrungen im Anschlusse an den Aufsatz unter diesem fachgemäfsen Gesichtspunkte zu betrachten, ihnen damit ein einigendes Band umzulegen, mit einem Wort den Aufsatz und die angeschlossenen Belehrungen als eine methodische Einheit anzusehen.

Wie die Frage zu lauten hat, die den Belehrungen das einheitliche Gepräge aufdrücken soll, wird aus den Ausführungen *Behaghels* (»Der deutsche Sprachunterricht«) noch deutlicher hervorgehen: »Der Hauptzweck der Sprache, hier der schriftlichen, ist die Mitteilung. Sprachfehler und Sprachwillkür laufen den Zwecken der Sprache zuwider. Soll die Mitteilung eine vollkommene sein, so mufs die

Sprache zweierlei besitzen: unbedingte Verständlichkeit und vollendete Schönheit der Form. Verstöſse gegen die letztere thun in doppelter Weise den Zwecken der Mitteilung Eintrag: die Aufmerksamkeit des Lesers und Hörers wird von dem Inhalt auf Äuſserlichkeiten gelenkt, und unwillkürlich, wie so oft, wo das ästhetische Gefühl durch die Form verletzt wird, stellt sich auch eine Abneigung gegen die Sache ein. Die meisten Sprachfehler verstoſsen gleichzeitig gegen die Verständlichkeit und gegen die Schönheit der Rede.« Oder *Ohlert:* »Der deutsche Aufsatz hat das Ziel: Beherrschung der modernen Sprache im schriftlichen Ausdruck unter Berücksichtigung der Sprachrichtigkeit, -reinheit, -schönheit.« Auch *Wustmann* giebt uns hier Richtlinien. Er sagt: »Zum Teil beruht das, was man fliefsenden Stil nennt, unzweifelhaft auf der Klarheit des Denkens, zum Teil auch auf dem Rhythmus; zum gröſsten Teil aber beruht es auf gewissen technischen Handgriffen beim Satzbau, die man eben kennen muſs, um sie verwenden zu können.« Er zählt darauf die Hauptfehler auf, die einen flieſsenden Stil nicht zu stande kommen lassen und fordert für den Stil auſserdem Kraft und Anschaulichkeit.

Unsere Frage wird also lauten: Wie erreiche ich, so viel mir möglich ist, unbedingte Verständlichkeit, flieſsenden Stil und Schönheit, Kraft, Anschaulichkeit? Am besten ist es deshalb, wenn die Schüler die Belehrungen in Regeln zusammenfassen, die allesamt Antworten auf die gestellte Frage geben. Da giebt es nun eine Unmenge solcher Regeln. Indem wir hier auf Vollständigkeit verzichten, wollen wir doch eine Übersicht über dieselben zu gewinnen suchen. Wie viel die Schule benützt, wird ganz von den Umständen abhängen. — Den vier Hauptfehlern eines flieſsenden Stiles beugen dann folgende Regeln vor:

Setze zwischen Hauptwort und Geschlechtswort nicht zu viele Bestimmungen. (Beispiel: Zu diesen Hindernissen gehört vor allem die leider in unserer Sprache weitver-

[redacted]

breitete, ungemein beliebte und doch das Verständnis, namentlich dem Ausländer, aber auch dem Deutschen selbst überaus erschwerende Unsitte, [so, wie es hier soeben geschehen ist!] zwischen den Artikel und das zugehörige Hauptwort langatmige Attribute einzuschieben, statt den Inhalt dieser Attribute in Nebensätzen nachzubringen.)[1] — Ganz richtig ist, was *Wustmann* gleich darauf sagt: »Dergleichen Verbindungen sind geradezu eine Qual für den Leser. Man sieht einen Artikel: die. Dann folgt eine ganze Reihe von Bestimmungen, von denen man zunächst gar nicht erfährt, worauf sie sich beziehen: verbreitete, beliebte, erschwerende. Endlich kommt das erlösende Hauptwort: Unsitte! Während also das Auge weiter gleitet, weiter irrt, wird unmittelbar hinter dem Artikel der Strom der geistigen Auffassung unterbrochen, es entsteht eine Lücke, und der Strom schliefst sich erst wieder, wenn endlich das Hauptwort kommt. Dann ist es aber zu spät, man hat die Übersicht über das eingeschobene längst verloren, mufs wieder umkehren und das ganze noch einmal lesen. Eine solche Unterbrechung tritt zwar bei jedem eingeschobenen Attribut ein, aber bei kurzen Attributen doch in so verschwindend kleinem Mafse, dafs man sie gar nicht fühlt. Je länger das Attribut ist, desto empfindlicher und störender wird die Lücke. Nur der gute Stilist hat ein richtiges und feines Gefühl dafür, was er dem Leser in dieser Beziehung zumuten kann. Im Zweifelsfalle sind Nebensätze immer vorzuziehen.«

Setze nicht zu oft statt eines Hauptwortes ein Fürwort. Man nehme folgende Sätze: schon in Goethe, ja schon in dem musikliebenden Luther findet sich das unbestimmte Vorgefühl einer solchen Entwickelung; Goethe hatte bekanntlich bis zu seinem vierzigsten Jahre die ernstliche Absicht, sich der bildenden Kunst zu widmen, und die Hauptthat Luthers, die Bibelübersetzung, ist eine wesentlich künstlerische That.

---

[1]) *Wustmann*, Allerhand Sprachdummheiten. S. 312—313. Leipzig, Grunow.

Das sind gewifs ein paar gute, tadellose Sätze, so klar, übersichtlich und wohlklingend, wie man sie nur wünschen kann. Da kommt nun der Papiermensch drüber und sagt: entsetzlich! da steht ja zweimal hinter einander Goethe und zweimal hinter einander Luther! Es mufs heifsen: der eine und der andere, oder: jener und dieser, oder — und das ist nun das allerbeliebteste —: ersterer und letzterer. Also: schon in Goethe, ja schon in dem musikliebenden Luther findet sich das unbestimmte Vorgefühl einer solchen Entwickelung; ersterer hatte bekanntlich bis zu seinem vierzigsten Jahre die ernstliche Absicht, sich der bildenden Kunst zu widmen; und die Hauptthat des letzteren, die Bibelübersetzung, war eine wesentlich künstlerische That. Nun hat die Papierseele Ruhe.[1])

Vermeide es, das Zeitwort, das Hauptsinnwort des Satzes, zu einem Hauptwort zu machen. (Gebrauche an Stelle abstrakter Hauptwörter lieber Nebensätze.) Beispiel: Trotz der seitens des Vorsitzenden des Gerichts erfolgten Ablehnung des Antrags des Angeklagten auf Vorladung des Kellners u. s. w. Da mufs man doch förmlich studieren, um dahinterzukommen, was gemeint ist. Wie leicht verständlich wird alles, wenn man schreibt: obgleich der Vorsitzende des Gerichts den Antrag des Angeklagten ablehnte, den Kellner vorzuladen u. s. w. Zu den übrigen Nachteilen, die diese Unsitte zur Folge hat, zeigt sich hier ein weiterer: sie bringt den schreibenden fortwährend in die unangenehme Lage, einen Genetiv an einen andern Genetiv hängen zu müssen: des Vorsitzenden des Gerichts — des Antrags des Angeklagten. Aus dieser Lage befreit man sich sofort, wenn man das Verbum gebraucht. Das Verbum erhält den ganzen Satzbau geschmeidig und flüssig, man kann es in der mannigfachsten Weise bekleiden und ergänzen, ohne dafs der Satz beschwert würde; sowie man dagegen den Verbalbegriff substantiviert, entstehen nicht nur so häfsliche Bildungen, wie: Inangriffnahme, In-

---

[1]) *Wustmann*, S. 223—224.

anspruchnahme, Beiseiteschiebung, Zugänglichmachung, Zurannahmebringung, sondern man verlegt sich auch selbst den Weg, verfitzt sich den Satzbau und mufs dann zu Hilfsmitteln wie dem garstigen seitens seine Zuflucht nehmen, und adverbielle Bestimmungen geraten stets in die Gefahr, falsch bezogen zu werden.[1])

Setze das Hauptwort, wenn es die Bestimmung zu einem anderen Hauptwort bildet, so, dafs man es beim Lesen auf das richtige Wort bezieht. Beispiele: Die Pflege und Wartung des jüngsten Kindes besorgt die Hausfrau selbst — eine volle Lebenskraft und Elastizität besitzende Natur — wenn das vorhandene Gleichgewicht störende Verschiebungen eintreten sollten. — In allen diesen Sätzen verbindet man im ersten Augenblicke falsch; im nächsten Augenblicke sieht man natürlich die richtige Verbindung, aber seinen Stofs hat man doch weg.[2])

Dazu kommen noch andere Regeln.

Z. B.: Wechsele zwischen langen und kurzen Sätzen und bilde nicht lauter gleichartige Sätze. Hieran schliefst sich naturgemäfs eine Belehrung über die Satzglieder und die Verbindung der Sätze. Dies wird wohl überhaupt eine der ersten stilistischen Regeln sein, eine Regel, die den Stoff der absoluten Satzlehre unter stilistischen Gesichtspunkten betrachtet. Wird diese Regel aber nicht befolgt, so wird auch dem »gehackten Stil« vorgebeugt.[3]) Vermeide überflüssige Wörter. Wende nicht zu viele Mittelwörter in einem Satze an, sonst wird die Darstellung steif und unschön.

Hüte dich vor falschen Zusammenziehungen.

Gebrauche die Redewendungen und Bilder richtig, indem du ihre Bedeutung zu beachten suchst.

Regeln, die vor allem zu Kraft, Anschaulichkeit der Sprache verhelfen wollen, sind:

---

[1]) *Wustmann*, S. 313—314. — [2]) Ebenda, S. 315.

[3]) Darum wird sich hieran und nicht an die Lehre von den Satzzeichen die Satzlehre anschliefsen. Ausgangsfrage: Welche verschiedenen Sätze können wir in unserm Aufsatze anwenden?

Hebe den Gedanken scharf hervor und bringe dadurch zugleich Abwechslung in die Darstellung, indem du a) rednerische Fragen, b) den Ausruf anwendest, c) die Dinge anredest.

Vermeide den Gleichklang, vertausche die Wörter, um Abwechslung in den Ausdruck zu bringen. (Synonyma!) Dabei kannst du a) den Teil fürs Ganze setzen, b) die Art statt der Gattung, c) Besitz statt des Besitzes, d) ein Hauptwort mit einem bildlichen Ausdrucke verbinden.[1])

Zuweilen kannst du auch den Ausdruck durch Übertreibung verstärken.

Erhöhe die Schönheit der Darstellung durch Vergleiche.

Stelle die Verneinung, die du besonders hervorheben willst, an die Spitze des Satzes.

Wähle nur edle Ausdrücke.

Lafs zuweilen Gegenstände, Personen, Tiere, ja gedachte Dinge als Personen auftreten.

Wende Wortpaare an.

Füge ab und zu zu einem Hauptworte ein malendes Beiwort.

Bringe Bilder zur Anwendung, vermenge aber nicht verschiedene.

Wechsele mit der Wortfolge.

Vermeide unnötige Fremdwörter.

Wechsele, wenn die Darstellung recht lebhaft werden soll, bei einer Erzählung plötzlich mit der Zeitform. —

Ich will damit enden, und nicht weiter Regeln aufzählen, die am Aufsatz gewonnen werden könnten, es giebt ja noch eine ganze Anzahl andere ebenso einfache. Die Verteilung derselben auf die einzelnen Stufen wird nicht viel Kummer bereiten. Nur müfsten die nötigsten zuerst gewonnen werden. Es würde auf diese Weise eine Systemstufe für den Aufsatz oder besser den Sprach-

---

[1]) Vergleiche hierzu: Sprachschule von *Kahnmeyer* und *Schulze*. Heft VI. Velhagen & Klasing.

unterricht gewonnen, für die der Anschauungsstoff eben der Schüleraufsatz ist — eine Konsequenz für diejenigen, die eine pädagogische Durcharbeitung des Stoffes von der Anwendung der formalen Stufen abhängig machen, eine Konsequenz auch, die gleichwohl meines Wissens keine der Aufsatzanleitungen zieht.

Bevor wir das Ergebnis der vorhergehenden Ausführungen zusammenstellen, ist noch eins zu bemerken:

Wir begegnen uns in diesem Satze mit anderen Bestrebungen im Gebiete der Konzentration. Wenn es anfangs schien, als sollten die einzelnen Unterrichtsgebiete ihren eigentümlichen Charakter verlieren, so sucht man jetzt — und das ist das schöne Ergebnis des Kampfes — unter Beibehaltung des Konzentrationsprinzips jedem Fache sein sachliches Gepräge zu lassen, das am klarsten auf der Systemstufe erscheint, giebt aber trotzdem den Gedanken selbst nicht auf.

Ergebnis: Betreiben wir den Aufsatzunterricht nach der Lehre von den Einheiten, so ist es dem Charakter dieses Faches gemäfs, wenn die Belehrungen im Anschlusse an den Aufsatz in einheitlicher Weise die Stilbildung im Auge haben. Dies geschieht, wenn aus dem Aufsatze stilistische Regeln abgeleitet werden.

Wenn wir so für den Aufsatzunterricht eine seinem Charakter entsprechende Systemstufe gezeigt haben, so müssen wir folgerichtig auch für eine Anwendungsstufe sorgen.

Hier finden zunächst die Ausführungen des ersten Teiles dieser Arbeit ihre Ergänzung. Wir hatten die orthographischen Belehrungen gebilligt. Wo finden sie jedoch ihre Stelle im System? — In ein stilistisches System passen sie nicht. — Wir hatten Bildung von Wortfamilien verlangt. Für sie gilt dieselbe Antwort. Und wir hatten das Eingehen auf den Wortinhalt gebilligt. Hier ist's ebenso. Systeme lassen sich für Schülerinnen dieses Alters damit nicht wohl gewinnen.

Darum verweisen wir diese Arbeiten zum Teil auf die Anwendungsstufe. Ein anderer Teil derselben schliefst sich an einzelne stilistische Regeln an: vor allem das Eingehen auf den Wortinhalt und die Rechtschreibung. Ganz ähnlich ist's mit der Satzlehre. Belehrungen dieser Art lassen sich leicht an jene stilistischen Gesetze fügen, und die oben angeführten Regeln zeigen zur Genüge, wo eine Nötigung dazu vorliegt. Hier haben auch Sprechübungen ihre Stelle. Synonyma, Redensarten und bildliche Ausdrücke kommen unter der Menge der genannten Regeln ebenfalls zur Sprache. Alles aber, Rechtschreibung, Wortinhalt, Wortfamilien, Satzlehre kann ebensogut schon auf der Vorbereitungsstufe berührt werden. — Alle diese Ergebnisse aber bilden die Grundlage für die in der Gegenwart geforderten kleineren Arbeiten, welche sich am besten auf der Anwendungsstufe ausführen lassen.

Um nämlich der Klage über die Unbeholfenheit im Ausdrucke, die so häufig ertönt, abzuhelfen, hat man gefordert, häufig kleinere Arbeiten, auch wohl gleich in der Schule fertigen zu lassen. Hören wir *Ohlert*[1]: »Namentlich die schriftlichen Übungen dienen der Heranbildung einer richtigen und schönen Schreibweise. Die deutsche Stilistik ist bisher — *Ohlert* hat besonders die höhere Schule im Auge, und weist sie in methodischer Beziehung auf das Beispiel der Schulen hin, an denen seminarisch gebildete Lehrer arbeiten — in unseren Schulen ungebührlich vernachlässigt worden. Schriftliche Übungen werden gegenwärtig viel zu selten angestellt, und stilistische Belehrungen geniefst der Schüler oft nur bei der Abgabe der wenigen vorgeschriebenen Aufsätze. Die Stilistik bedarf eines sorgfältigen und nach den einzelnen Stufen methodisch gegliederten Unterrichts.« —

»Kurze schriftliche Übungen sind in grofsem Umfange anzustellen: jede deutsche grammatische Stunde soll den

[1]) A. a. O. S. 240.

[redacted]

Schülern Gelegenheit bieten, einen kurzen Gedankeninhalt in irgend einer vom Lehrer angegebenen Form auch schriftlich darzustellen.«

Wie wichtig solche Arbeiten für die Stilbildung sind, geht auch aus *Behaghels* Worten hervor: »Alles Stilgefühl ist nichts anderes, als ein unbewufst gewordenes Wissen, als die Erinnerung, dafs man gewisse Formen schon oft vereinigt gefunden«, und »der Sprachgebrauch darf kein äufserliches Wissen sein, sondern mufs in Fleisch und Blut übergehen«.

Wie oft bietet sich nun Gelegenheit, über die Entstehung einer Redensart, eines Wortpaares einige Sätze niederzuschreiben zu lassen! Wie nutzbringend aber ist es auch, Belege für eine stilistische Regel aus dem Lesebuche aufsuchen oder den Nachweis einer besprochenen orthographischen Erscheinung an anderen Wörtern geben zu lassen. Kurz, aus einer solchen Anordnung des Stoffes gehen eine Menge Aufgaben hervor.

Wir kommen somit zu folgendem Ergebnis: Auf der Anwendungsstufe werden vor allem kleinere Arbeiten gefertigt, die sich an das im System Erarbeitete anschliefsen.

Blicken wir auf das Ganze zurück. Es wäre wohl nötig gewesen, noch auf andere Fragen des Aufsatzunterrichts einzugehen z. B.: Wann hat der Aufsatzunterricht zu beginnen? Wie gewinnt man den Aufsatz? Welchen Stoffgebieten entnimmt man denselben? Welche Stilgattungen sind zu pflegen? Nichtsdestoweniger haben wir uns auf die Belehrungen im Anschlusse an den Aufsatz beschränkt. Kam es uns doch darauf an zu zeigen, dafs der Aufsatz nicht eine blofse Seite der Anwendungsstufe anderer Unterrichtsstoffe ist und sein darf, sondern dafs er mit seinen Belehrungen die eine Hälfte des deutschen Unterrichts bildet, so dafs sich dieser Unterricht auf zwei grofsen Arbeitsgebieten abspielt: deutsche Litteratur und Sprachunterricht.

Die Litteratur hat ihr eignes Gebiet für ihren Abstraktionsprozeſs, und der Sprachunterricht räumt dem Schüleraufsatze die Apperzeptionsstufen ein, während er in den anschlieſsenden Belehrungen Teile des Abstraktionsprozesses sieht.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Zur Frage

des

Egoismus.

Von

Horst Keferstein.

Pädagogisches Magazin. Heft 93.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

[redacted]

Die Selbstsucht oder der Egoismus ist, wie ihr Name es sagt, die Sucht, d. h. also das eifrige anhaltende Bemühen um das eigene Ich, um dessen Dasein, Wohlbefinden, Geltendmachung. Zu ihrem Wesen gehört die Gleichgiltigkeit gegen die Lebenslage, Bedürfnisse und Ansprüche des oder der anderen. Nur freilich dürfen wir das Ich hier nicht ohne weiteres auf das einzelne Individuum beschränken, da der Egoismus auch ganze Gruppen von Individuen beherrschen kann. Wir erinnern an den Egoismus von Familiengliedern, Partei-, Standes- und Berufsgenossen, von Stämmen, Völkern und Staaten, sowie von Glaubensgemeinschaften oder Kunst- und Philosophenschulen.

So natürlich und sittlich erlaubt, ja so notwendig es erscheint, an sich zu denken, für sich, sein Dasein, sein Fortkommen, seine Ehre, sein Besitztum zu sorgen — da ja ohne solches Selbsterhaltungsstreben auch nach biblischer Auffassung das Gut des Lebens leichtfertig aufs Spiel gesetzt sein würde — so müssen doch sofort die ernstesten Einwendungen gegen einen schlechthin gelten wollenden Selbsterhaltungstrieb erhoben werden. Wir dürfen behaupten, dafs kaum ein Lebensberuf nach allen Seiten erfüllt, kaum eine Lebensaufgabe vollkommen gelöst werden könne, ohne dafs eine gewisse Selbstvergessenheit und Selbstlosigkeit dabei in Frage käme. Eine Menge Gefahren heften sich unmittelbar sogar an das blofse Dasein z. B. in gewissen Gegenden, sei es auf Grund ihres Klimas oder ihrer Tierwelt und gesamten physikalisch-geographischen Beschaffenheit. Der Beruf der Mutter, des Arztes, Krankenpflegers, Entdeckers, Missionars, Seefahrers,

Bergmanns, so gut wie der des Kriegers oder wissenschaftlichen Forschers birgt eine unübersehbare Menge von Möglichkeiten der unmittelbaren Gefährdung von Gesundheit und Leben, Annehmlichkeit und persönlichem Wohlbefinden in sich. Kaum werden wir daher auf einen völlig radikalen oder extremen Egoismus stofsen, bei dem der Betreffende allem und jedem aus dem Wege zu gehen suchte, was sein liebes, leicht verletzbares Ich unsanft berühren könnte. Der im gewöhnlichen Sinne Selbstsüchtige teilt zwar mit vielen anderen vielleicht geradezu unbewufst oder doch gewohnheitsmäfsig in diesem oder jenem Berufe, bei diesem und jenem Unternehmen, wohl gar selbst bei einem Vergnügen mancherlei Gefährdung seines Wohlergehens, ist aber bei allen sich dazu bietenden Gelegenheiten darauf bedacht, irgend welchen Vorteil, sei es in Gestalt von Geld und Gut oder von Annehmlichkeiten und Genüssen oder von Ehre und Geltung im Leben davonzutragen, sich also auf Kosten anderer zu bereichern, seine persönliche Geltung um jeden Preis durchzusetzen, andere wider seine bessere Überzeugung hintanzusetzen und in den Schatten zu stellen. Nicht minder geht die meist gemeinte Selbstsucht darauf aus, jede noch so geringfügige Unbequemlichkeit und Störung der gewohnten Lebensweise fernzuhalten, jede Zumutung etwa an erhöhte Berufsarbeit abzuweisen, jede Berührung mit weniger sympathischen Personen oder Verhältnissen zu fliehen. Die Selbstsucht des Fabrik- oder Gutsherrn erkennt man zuerst in der möglichst grofsen Ausbeutung der Arbeitskraft seiner Unterbeamten und Arbeiter, in der Gleichgiltigkeit gegen deren gesamte Lebenslage, in der möglichst knappen Löhnung, vielleicht selbst in einer für den Empfänger besonders ungünstigen Form derselben (Trucksystem). Dafs nun aber die Selbstsucht im weiteren Sinne des Wortes sich in ungleich zahlreicheren und mannigfaltigeren Verhältnissen und Formen offenbaren und dem Gemeinschaftsleben in Familie, Gemeinde, Gesellschaft, Volk und Staat mehr oder minder gefährlich wer-

den kann, wird sich aus den im folgenden angeführten Beispielen zur Genüge ergeben.

Reden wir zuerst von dem Egoismus des Hagestolzen. Was kann, fragen wir, einen jungen, in selbständige berufliche Stellung eingetretenen und zum Unterhalt einer Familie befähigten Mann abhalten, eine Ehe zu schliefsen? Als entschuldbar und sittlich zulässig würden erscheinen: erfolglose Werbung um ein heifs ersehntes Mädchen (unglückliche Liebe), die vorwiegend aufser dem Hause zu übenden Berufspflichten (Seemann, Entdeckungsreisender, Missionar), die Behaftung mit unheilbaren körperlichen Gebrechen, die Ungunst der politischen Verhältnisse, die Hingabe an einen mit steten Gefahren für die Existenz einer Familie verbundenen Beruf (Reformator, Krieger etc.), vielleicht noch die Bekanntschaft mit zahlreichen recht unbedeutenden, vergnügungssüchtigen, anspruchsvollen, gemüts- und geistesarmen weiblichen Wesen und unglücklichen Familien. Dagegen erscheint der starre verwerfliche Egoismus jenes Hagestolzen, der nur darum ledig blieb, weil er nicht die reichste Partie machen, nicht in die einflufsreichste Familie hineinheiraten, nicht die Fortsetzung gewohnten völlig ungestörten privaten Genufslebens bei der Eheschliefsung erhoffen konnte. Ein solcher Egoismus hat nun nicht selten die schlimmsten sittlichen Auswüchse im Gefolge: völliges Aufgehen des Betreffenden im isolierten, lediglich auf das Selbst gerichteten Geniefsen, Erlöschen jeder freundlichen Teilnahme an fremdem Wohl, frivoler Aufwand für eingebildete Bedürfnisse und Ausschweifungen verschiedenster Art. Und der Unsegen des frei aus Egoismus gewählten Hagestolzenlebens offenbart sich in dem Mangel desselben an allen jenen erziehlichen Einwirkungen sowie auch den mancherlei durch nichts zu ersetzenden dauernden Freuden des Familienlebens.

Dem zur Seite haben wir freilich auch die lediglich aus Egoismus entspringende Eheschliefsung zu stellen. Wo die Ehe eine blofse Interessenheirat bedeutet, wo Ver-

mögen oder einflufsreiche Stellung der Eltern der Verlobten das Entscheidende ist, hat man sie schmählich herabgewürdigt und wird sie nur in seltenen Fällen trotz alledem eine beide Teile befriedigende werden. Auch von weiblicher Seite kann der Ehebund mit einem nur um äufserer Vorzüge willen gewählten, keineswegs aufrichtig geliebten oder geachteten Manne aus Egoismus geschlossen werden. Man hofft in reiche, bequeme, ja glänzende Verhältnisse zu treten und würdigt wiederum durch unsittliche Beweggründe zur Eheschliefsung dieselbe herab.

Der Familienegoismus erscheint als ein sozusagen kollektivistischer, indem er sich gleichmäfsig bei Familiengliedern offenbart und auf diese erstreckt. Derselbe kann sich allerdings zunächst im Verhältnis der Gatten und Kinder untereinander sowie der beiden zu einander offenbaren. Des Mannes Selbstsucht zeigt sich z. B. in einer aufs äufserste getriebenen Geltendmachung der Herrschaft über Weib, Kind und Gesinde, in der rücksichtlosen Art, gewissen schlechten Gewohnheiten und niedrigen Leidenschaften auf Kosten des Wohlbefindens und Gedeihens seiner Angehörigen nachzugeben, in der übermäfsigen Einschränkung der Ausgaben für die Gesamtheit der Familie gegenüber der Vergeudung des vielleicht bescheidenen Diensteinkommens zur Befriedigung eigner unberechtigter Bedürfnisse. Die Selbstsucht der Frau macht sich teils ebenfalls in unerlaubtem Aufwand etwa für Dienstboten, Garderobe und Vergnügungen, teils in der Vernachlässigung der Mutter- und Gattenpflichten kenntlich, wie sie denn bei ihrem Egoismus auch die gesamte Verwaltung des Hauswesens auf das äufserste verwahrlost. Leicht begreiflich fehlt selbstsüchtigen Eltern jedes Geschick zu treuer Pflege ihrer Kinder; sind sie doch aufser stande, sich ihren Kindern zuliebe irgend einen geselligen Genufs oder etwa eine Schaustellung im Theater etc. zu versagen. Solcher Elternegoismus treibt zur Übertragung der Pflege und Aufsicht der Kinder auf Dienstleute und sonst wenig geachtete Personen, wird infolgedessen nicht selten durch

das Mißraten der Kinder schwer gebüßt. Im Verhältnis selbstsüchtiger Gatten zu einander tritt ewiger Streit und Unfriede hervor; nur künstlich wird der Ehebund erhalten; in solchem Kreise herrscht ein frostiger unfreundlicher geselliger Ton; die auf ihn angewiesenen Kinder führen ein freudloses Dasein, es fehlt ihnen der Vertrauen und Liebe erweckende Sonnenschein häuslichen Friedens. Und dem entspricht auch das völlig lockere ja häßliche Verhältnis zwischen selbstsüchtigen Herrschaften und deren Dienstleuten; man macht ihnen den Dienst in übermütiger Launenhaftigkeit bald unerträglich; man gönnt ihnen weder eine rechte Erholung, noch eine menschenwürdige Verpflegung, noch eine vertrauliche freundliche Ansprache, noch irgend etwas, worüber sie sich herzlich freuen könnten. Die Folge muß sein, daß solche selbstsüchtige Herren und Frauen kaum noch Dienstleute bekommen, jeden Tag auf Wechsel gefaßt sein möchten. Wehe den Alten und Gebrechlichen oder hilflos dastehenden Verwandten, die sich auf solche Familien als auf Zufluchtstätten angewiesen sehen; nur gleichgesinnte, also ebenso selbstsüchtige Männer und Frauen wird man zu längerem Umgang gewinnen; tiefer gehende Zuneigung und herzlicher Verkehr läßt sich hier nimmer erwarten.

Doch nun zu einem ganz anderen in Familien hervortretenden Egoismus. Es schließen sich die Familienglieder gegen andere gesellschaftlich ab, verkehren nur ausnahmsweise und fast nur beruflich mit den draußen Stehenden, bilden infolgedessen gewisse Anschauungen einseitig bei sich aus, verfallen in unberechtigte Selbstüberhebung, einen Familiendünkel, der gleich jedem Dünkel höchst lächerlich erscheinen muß. Während man das auf dem eigenen Familienboden Geschehende und Geleistete möglichst wichtig erscheinen läßt und herausstreicht, wird fremdes Verdienst nur geringschätzig beurteilt. Aber auch darin giebt sich der Familienegoismus kund, daß z. B. Eltern zwar die eigenen Kinder mit Fürsorge, allerlei Gaben und Belobigungen förmlich überschütten können,

dagegen sich selbst gegen sehr bedürftige und der Hilfe würdige fremde Personen unbekümmert zeigen. Nach ihrer Auffassung sind die eigenen Kinder und nächsten Blutsverwandten wahre Engel, gegen die auch nicht der leiseste Tadel laut werden darf, deren Leistungen nicht hoch genug gepriesen werden können. Und handelt es sich nun um Vermögens-Vererbung, so häuft man zu gunsten der vielleicht ohnehin in besten Verhältnissen lebenden Kinder alles Gut auf sie, statt zahllose bedürftige Mitbürger oder zu bedenkende Wohlthätigkeitsanstalten mit testamentarischen Zuweisungen zu unterstützen und zu fördern. Auf diese Weise zeitigt der Familienegoismus jene naturwidrige Ungleichheit zwischen übermäfsig Begüterten und in gröfster Dürftigkeit Dahinlebenden, damit zugleich die Fülle von Mifsstimmung und Unzufriedenheit mit den gesamten sozialen Einrichtungen. Ganz abgesehen davon zieht so sich offenbarender Familienegoismus die sündhafte frivole Genufssucht der scheinbar glücklichen Erben nach sich, verleitet er dieselben zu schnödem Mifsbrauch überflüssigen ja übermäfsigen Besitzes, legt er die Strebsamkeit und frische Kraftentwickelung lahm, die doch zumeist mit mäfsigem Vermögen und dem Bewufstsein, auf sich selbst gestellt zu sein, eng verbunden ist.

Auch dazu läfst sich der Familienegoismus verleiten, dafs z. B. bei Vergebung öffentlicher Ämter, ja selbst bei Verteilung gewisser Begünstigungen u. a. für Lernende und Studierende nicht sowohl die Würdigkeit und Bedürftigkeit, als das Verwandtschaftsverhältnis die Entscheidung herbeiführt.

So weit die evangelische Lehre sich über das Verhältnis unter Blutsverwandten ausspricht, finden wir, gemäfs dem gröfsten Gebot unbeschränkter allgemeiner Nächstenliebe, den Satz, dafs wir alle diejenigen als uns besonders Nahestehende betrachten sollen, die sich als Kinder Gottes nicht blofs fühlen, sondern diese Kindschaft auch durch Gesinnung und Leben bewahrheiten. Gewifs haben wir zuerst in der Familie reichen Anlafs zur Er-

füllung der verschiedensten sittlichen Pflichten und soll hier gleichsam der Grund zu immer weiterer Entfaltung namentlich der Liebespflichten gelegt werden; wie indessen in *Pestalozzis* Musterbilde einer Mutter, in Gertrud, nicht bloſs die Fürsorge für die nächsten Angehörigen des eigenen Hauses, sondern auch die für Nachbarn, ja alle Gemeindegenossen gezeichnet ist, so will aller Familienegoismus immer mehr in gleichmäſsige Hingabe an die eigene Familie und an die neben und auſser ihr Stehenden aufgelöst sein. Man fordert wohl vom Standpunkte eines engherzigen Familiengeistes, daſs man den eigenen Kindern oder Kindeskindern und sonstigen nahen Blutsverwandten gegenüber auch dann noch die gröſste Zuneigung und Opferwilligkeit entgegenbringe, wenn diese lediglich die leibliche Verwandtschaft für sich in Anspruch nehmen, lediglich daraufhin freundliche Rücksichten erwarten können: es muſs Sache des fortschreitenden sittlichen Bewuſstseins werden, daſs die Thatsache der Blutsverwandtschaft durch wirkliche sittliche Motive paralysiert wird. Der Familienegoismus drängt sich störend und hemmend in die verschiedensten sozialen Pflichten; er steht dem christlichen Liebesprinzip fremd gegenüber und birgt die mannigfachsten Gefahren für die soziale Wohlfahrt in sich.

Mit ihm nahe verwandt ist der Standesegoismus, sofern es sich zunächst um eine starre Behauptung aus vornehmer adliger Abstammung abgeleiteter Rechte und Privilegien handelt. So berechtigt die entschiedene Wahrnehmung der Standesehre und das maſsvolle Standesbewuſstsein erscheint, so abgeschmackt aber auch unsittlich der sich in Standeshochmut offenbarende Standesegoismus. Der von ihm Ergriffene lehnt besonders hartnäckig alle sich von selbst machenden und naturgemäſs entwickelnden Ausgleichungen zwischen den vorhandenen Ständen ab, er hält mit Zähigkeit und Verblendung über das Erreichbare an den lediglich historisch berechtigten Standesvorrechten fest, ja hofft vielleicht auf deren fort-

gehende Erweiterung. Seine sittlichen Begriffe sind so mangelhaft entwickelt, dafs er sich für die Centralsonne der Volks- und Staatsgemeinschaft hält, um die sich alle anderen als blofses Gefolge, als Abhängige und Unterthänige zu bewegen hätten. Hundertfach stofsen wir in der Geschichte der verschiedenen Völker und Volksstämme auf solchen Standesegoismus, wie er vorzugsweise, doch keineswegs allein, in der Stellung und Haltung des Adels sichtbar wird. Mag nun von Geschlechter-, oder Priester- oder Geldadel die Rede sein, immer kehrten die ähnlichen Erscheinungen des Standesegoismus wieder. Man hält es für unerhört, dafs nun auch andere gewisse Besitz-, politische und soziale Ansprüche erheben, dafs man sich mit bisher Rechtlosen auf gleiche Rechtsgrundlage stellen soll. Zahllose bürgerliche Unruhen, ja Revolutionen sind durch starren Standesegoismus grofs gezogen und zu blutigem Verlauf getrieben worden. Der Standesegoismus steigert sich leicht zur Selbstvergötterung und Menschenverachtung; diese letztere artete nicht selten in grobe Unsittlichkeit gegen die vermeintlich Niedrigstehenden aus (wir erinnern an die erlaubt scheinenden Angriffe auf die weibliche Ehre, an die Eingriffe in fremde eheliche Rechte, an die Frivolität in jeglicher Art von Ausschweifungen). Am gefährlichsten erwies sich der Standesegoismus speziell des Adels, wenn es galt, sich zum Wohl des Staates und Vaterlandes einem Fürsten unterzuordnen und zu gunsten fürstlicher Gewalt von bisherigen Privilegien abzugeben. Von sittlichen Verpflichtungen blieb beim Standesegoismus kaum ein schwacher Rest übrig; man wähnte nur sich selbst Rechenschaft ablegen zu sollen und dünkte sich über jegliche Gebote eines Pflichtencodex erhaben.

Offenbar haben wir zahlreiche Abzweigungen des Standesegoismus u. a. in Gestalt des Beamtenhochmuts, aber auch des Mifsbrauchs der amtlichen Vollmachten. In dem Gefühl unfehlbarer Überlegenheit benimmt sich der auf seine Amtswürde Stolze gegen schlichte Leute und Untergebene oder Mitglieder niederer Stände gleichgiltig,

[redacted]

kalt, wegwerfend; von irgend welcher freundlichen Rücksicht und Leutseligkeit ist keine Rede; barsche gebieterische Rede geht aus dem Munde; das Benehmen ist trotzig und hochfahrend. Nur gegen höher stehende noch einflufsreichere Personen nimmt man sich zusammen und weifs sich vielleicht demütig zu benehmen.

Aus solchem Standesegoismus, der sich mit Standesstolz verquickt zeigt, ergeben sich die vielfach zu Tage tretenden Zerklüftungen innerhalb des Gesellschaftskörpers. Militär, hohe juristische Beamte, Kaufleute, Professoren bilden nicht selten abgeschlossene Kreise, die im günstigen Falle durch wohlhabende Gebildete, freilich zunächst nur zu geselligen Zwecken, durchbrochen werden.

Der Standesegoismus war bekanntlich in jenem Zunftwesen besonders stark ausgeprägt, bei welchem die Erlangung der Meisterwürde an teilweise ganz willkürliche, künstlich erdachte Bedingungen geknüpft war. Als solchen Egoismus dürfen wir es vielleicht auch bezeichnen, wenn heute die meisten Prinzipalitäten es von sich ablehnen, in ein persönliches humanes Verhältnis zu ihren allein stehenden Untergebenen zu treten, dieselben in ihren Familienkreis aufzunehmen, sich um ihr Privatleben und ihr gesamtes Thun und Treiben in väterlicher Fürsorge zu bekümmern. Indessen gehört diese Form des Egoismus unmittelbar in die allgemeinsten Kundgebungen desselben, da man sich eben keinerlei Verbindlichkeiten zum Wohle des Untergebenen, wenn auch des Standesgenossen, aus freien Stücken auferlegen mag. Es kann hier nur angedeutet werden, wie üble Folgen für den sittlichen Zustand zahlreicher von ihrem Hause entfernt lebender junger Leute solche aus Egoismus entspringende Gleichgiltigkeit gegen deren Lebensführung haben mufs.

Der Standes- oder näher der Amtsegoismus gewinnt es über sich, entweder nur die eigenen Kinder oder nahe Verwandte oder besondere Günstlinge, vielleicht niedrige Schmeichler und charakterlose, unselbständige Leute in

gewisse Stellungen zu bringen. Dieser Egoismus kann dem Staate und Volke doppelt gefährlich werden, da nun sehr einflufsreiche Ämter nicht mehr an den Würdigsten, sondern nur an den voraussichtlich Bequemsten und Gefügigsten — von dem man sich auch sonst vielleicht in irgend einer Weise Vorteile versprach — vergeben werden. Es spielt hierbei die sog. Richtung nach politischer, sozialer, selbst religiöser Seite, sowie jede Art von Protektion keine unwichtige Rolle. Diesem Standes- und Amtsegoismus begegnen wir u. a. auch in gelehrten Kreisen. Es bilden sich gleichsam eiserne Ringe um die vorhandenen Hauptvertreter der verschiedenen Fakultäten; die Zulassung in diese wird so mancher vorzüglichen Kraft auch dann noch erschwert oder unmöglich gemacht, wenn alle Bedingungen des Wissens und Könnens erfüllt wurden. Solche Zurückweisung tüchtiger Persönlichkeiten von Staatsämtern, oder von Lehrstühlen an höheren Schulen, solche Niederhaltung strebsamer, höchst brauchbarer Leute, solches wider die bessere Überzeugung streitendes Herabsetzen oder Totschweigen hervorragender Leistungen hat seinen Ursprung in einem Standes- und Amtsegoismus, mit dem sich nicht blofs übertriebenes Selbstgefühl, sondern auch Herrschsucht und die Furcht vor etwaiger Herabminderung des eigenen Ansehens, der vielleicht nur dem Zufall der Geburt oder der Protektion zu dankenden äufseren Ehrenstelle verbindet. Diese Selbstsucht läfst es um keinen Preis dazu kommen, vielleicht hervortretende Talente aus der Verborgenheit hervorzuziehen, auf sie aufmerksam zu machen, sie neben sich zur Geltung kommen zu lassen. Das ist nicht etwa nur Brotneid, wenn ich allein gewisse vorteilhafte Stellungen zu erlangen und zu behaupten suche, dahinein mischt sich zugleich eine Ehrbegier, die des Andern Aufkommen und Anerkennung nicht ertragen kann. Dieser Standes- und Geltungsegoismus steigert sich selbst zur Anwendung zweifelhafter Mittel, um den auf schwachen Füfsen ruhenden eigenen Ruhm möglichst zu steigern; nichts bleibt unversucht, um seine

Leistung, *seine* Verdienste möglichst auszuposaunen; ein Gefolge kleiner unselbständiger Geister weiſs man sich dienstbar zu machen, um durch sie fleiſsig gepriesen und in stets wachsendem Ansehen erhalten zu werden. Was sich zu solcher Liebedienerei und Klingelei nicht brauchen läſst, wird als lästiger Konkurrent, oder als unbedeutender Stümper auf die Seite geschoben, um sich von jener Gefolgschaft gelegentlich Püffe austeilen zu lassen. Es ist dieser Standes- und Geltungsegoismus, wie schon oben angedeutet, darum so verwerflich und gemeingefährlich, weil er die durch günstige äuſsere Umstände emporgehobene *Unbedeutendheit* zu völlig unverdientem Einfluſs gelangen läſst, *diese* aber redlich dafür sorgt, daſs gediegene Kräfte am Wege des Lebens stehen bleiben und unbenutzt dahinsiechen müssen. Solcher Egoismus erweist sich noch besonders schädlich, wenn er — nur um sein Ich noch mehr geltend zu machen — sich Aufgaben anmaſst, denen er in keiner Weise gewachsen ist, wenn er die weit geeigneteren Persönlichkeiten zurückstöſst, wo er selbst lediglich Pfuscherei treibt.

Es läſst sich der Standes- und Amtsegoismus natürlich in die weitesten Gebiete hinein verfolgen. Offenbart er sich doch u. a in dem politischen Leben überall da, wo man den bisher rechtlos Dastehenden oder nur wenig Rechte Genieſsenden jedes Aufstreben zu gröſserer Ausgleichung der Rechte versagen und streitig machen will, wo man ferner die Leitung öffentlicher Einrichtungen und Angelegenheiten nach wie vor allein in Händen zu behalten nnd die Anderen zu bloſs Gehorchenden und Ausführenden herabzusetzen sucht, wo man gewisse der allgemeinen Wohlfahrt dienende Aufgaben, wie die Förderung des geistigen und sittlich-religiösen Lebens einer Ortsgemeinschaft lediglich für sich in Anspruch nimmt und jede freiwillig dargebotene Mitarbeit aus Eigenliebe und Herrschsucht zu hintertreiben bemüht ist. Der Amtsegoismus brachte es fertig, daſs das kirchliche Leben fast zum Erlöschen kam, weil man der Mitthätigkeit der Laien

bei der Regelung und inneren Pflege des Kultus allerlei Hindernisse in den Weg legte.

Nicht am wenigsten kann sich ein Monarch des Standesegoismus schuldig machen, wenn er seinem persönlichen Wollen und Meinen den weitesten Spielraum zu schaffen bestrebt ist. Jedes gesunde politische Leben wird so in Frage gesetzt, die Staatsdiener geraten in die peinlichsten Situationen, die treue Anhänglichkeit an ein angestammtes Fürstenhaus, die Pietät gegen das Oberhaupt des Staates werden auf die härteste Probe gestellt. Freilich kann fürstlicher Egoismus sich noch in ganz anderer Weise offenbaren: in schnödem Mifsbrauch verliehener oder angemafster Machtmittel zu roher Befriedigung gefährlicher Leidenschaften, zu Ungerechtigkeiten gegen brave Diener des Staates, zu übertriebenem Luxus und alles Mafs überschreitenden Vergnügungen. Der Egoismus des Fürsten kann diesen verleiten, statt sich mit gediegenen Charakteren und aufrichtigen Freunden des Staates und Vaterlandes zu umgeben und denen sein Ohr zu leihen, nur selbstischen feigen Höflingen zu vertrauen und Einflufs auf seine Anschauungen und Entschliefsungen zu gestatten. Aus fürstlichem Egoismus erwuchsen nicht selten die blutigsten Kriege nach aufsen, die wildesten Revolutionen nach innen; dieser Egoismus brachte hundert- und tausendfaches Weh über zahllose unglückliche Bürger ihrer Staaten. Fürstlicher Egoismus stiefs wiederholt sei es mit dem Standesegoismus des Adels und Klerus oder aber mit dem sich regenden Geiste der Unabhängigkeit in den breiteren Massen des Volkes feindlich zusammen.

Wie weit der Standesegoismus von Priestern es treiben und bringen konnte, ersehen wir aus der Geschichte von mehr als einer Priesterschaft namentlich des Morgenlandes und sein Wiederaufleben im mittelalterlichen Papsttum. Fast an Wahnsinn grenzen die Vollmachten und persönlichen Ansprüche indischer Brahminen; doch hat das gegenwärtige Jahrhundert im Dogma von der Unfehlbarkeit des

obersten Römischen Bischofs ein nicht unwürdiges Seitenstück dazu geliefert. Priesterlicher Egoismus brachte es fertig, dafs die denkbar höchste geistige Bildung, die gröfsten Reichtümer, die beneidenswertesten Privilegien der Kirche, ihren Dienern und Institutionen zufielen. Diesem Egoismus sollte sich jedes Laien Gewissen und religiöse Überzeugung, aber auch die Lösung wissenschaftlicher Aufgaben unterwerfen; vor ihm sollte jede andere Gewalt der Erde sich demütig beugen. Noch fordern egoistische priesterliche Ansprüche die stete Wachsamkeit aller treuen Hüter persönlicher und politischer Freiheit heraus. Noch haftet am priesterlichen Regiment jene beklagenswerte Unduldsamkeit und inquisitorische Verfolgungssucht, die jede freie Überzeugung auch besonders im geistlichen Amte Stehenden unmöglich macht.

Wir haben ferner auf den Egoismus gewisser Richtungen bez. Meinungen nicht nur auf religiösem, sondern auf den verschiedensten Gebieten zu verweisen. Nicht nur die geistlichen Obrigkeiten sind mit ihrer Herrschsucht und Unduldsamkeit des Egoismus zu zeihen, sondern auch zahlreiche Bekenner der mannigfachen Religionen; auch sie verdammen und verfolgen, was nicht ihres Glaubens ist, sich nicht an ihren Gottesdiensten beteiligt; auch sie verweigern dem Andern um seines Glaubens willen den Anteil an allerlei Rechten und öffentlichen Wohlthaten. Ja, vielleicht ist der Glaubensegoismus eine der gefährlichsten Erscheinungsformen des Egoismus überhaupt; er hat nicht selten vermöge seiner mafslosen Leidenschaftlichkeit die blutigsten und dauerndsten Kriege heraufbeschworen und hat gerade in unseren Tagen aufs neue die scheufslichsten Gewaltthätigkeiten im Verhältnis zwischen Türken und Christen herbeigeführt.[1])

---

[1]) Nicht zu verwechseln mit dem, was der Herr Verfasser hier Glaubens-, Richtungs-, Gesinnungs- und Partei-Egoismus nennt, ist das thatkräftige Eintreten für eine wohldurchdachte, auf äufserer oder innerer Erfahrung beruhende Überzeugung. Ein solches Ein-

Der Richtungs-, Gesinnungs- und Parteiegoismus begegnet uns gegenwärtig indessen wohl am ausgebreitetsten auf politischem und sozialem Gebiete. Manche der hier vorhandenen Parteien bekämpfen einander mit nicht selten höchst unwürdigen Mitteln; sie entfalten eine an despotische Herrscher in Staat und Kirche erinnernde Unduldsamkeit, sind prinzipielle, durch nichts zu gewinnende, noch zu überzeugende Gegner anders Denkender und nähern sich fremden Parteistandpunkten lediglich in der Absicht, um etwa besonders verhafsten Meinungen doppelt gefährlich zu werden. Der starre Parteiegoismus krankt an der Unfähigkeit, mit weitem historischen Blick die Aufgaben und Verhältnisse der Gegenwart zu überblicken und ihnen gerecht zu werden; vielleicht wider besseres Wissen und Gewissen schmäht und verfolgt er nur darum die Bestrebungen einer anderen Partei, weil er in seiner eigensüchtigen Beschränktheit das Gesamtwohl dem Parteidünkel zu opfern bereit ist. Zu den ausgesuchtesten Gewaltmitteln, zu Meuchelmord und Bombenattentaten auf die besonders verhafsten politischen wie sozialen Gegner, aber zugleich auf zahlreiche unschuldige Opfer aus allerlei Volkskreisen greift der zum Fanatismus gesteigerte Parteiegoismus. Setzt sich im Gehirn und Gemüt eines unwissenden oder ganz einseitig gebildeten, im Leben schiffbrüchigen, vielleicht von Kindesbeinen an verwahrlosten Menschen eine Parteianschauung fest, empfängt sie durch aufregende und aufreizende Reden der Parteiführer entsprechende Nahrung, wird der Parteigeist zu aufserordentlichen Heldenthaten, zu einer Art Märtyrertum heraus gefordert, dann schreckt der von ihm Ergriffene vor keinem Verbrechen, aber auch vor keinem

---

treten ist Ausübung einer sittlichen Pflicht, solange es ihm allein darum zu thun ist, die Wahrheit zur Geltung zu bringen. Es kann sich wohl krankhaft zum Fanatismus steigern, aber indem der Überzeugungstreue dann auch stets bereit ist, seiner Überzeugung Opfer zu bringen, zu dulden »um des Glaubens willen«, wird er zum geraden Gegenteil des Egoisten. *Die Redaktion.*

Opfer zurück. Wie harmlos erscheinen dann politische Morde, wie der eines Sand, gegenüber jenen Massenmorden von Dynamitarden, die zwar zunächst vielleicht gegen eine oder einzelne Personen gerichtet waren, jedoch nicht ohne die Mitopferung völlig Unbeteiligter begangen wurden. An solchen Parteiegoismus hängt sich als trauriges Gefolge Verleumdung, Verkleinerung, Lüge, Neid, Rache; um zum Ziele, d. h. zur Alleinherrschaft zu gelangen, ist schliefslich jeder Weg gerecht; hier gilt so recht eigentlich der Satz: »Der Zweck heiligt die Mittel.« Kein Wunder, dafs sich gerade der Egoismus politischer wie sozialistischer Parteien so rücksichtslos äufsert; steckt doch in ihm als hauptsächlich mafsgebendes Motiv das Streben nach Macht, Besitz und damit verbundenem gesteigerten Lebensgenufs.

In milderer Form, doch keineswegs ungefährlich, erscheint der Egoismus gewisser philosophischer oder allgemein wissenschaftlicher und ästhetischer Richtungen. Dem Glaubensegoismus besonders verwandt zeigt sich der Egoismus der philosophischen Richtung. Gleichviel ob der betreffende Richtungsegoist auch wirklich ein volles Verständnis seiner Autorität sich aneignete, um ihr aus wahrer Überzeugung sich zuzuneigen, oder ob er zu den nur mechanisch mit zustimmenden Exoterikern zu zählen ist, haben wir an ihm einen mehr oder weniger hochmütigen Verächter und Verkleinerer anderer Richtungen; nur dafs vielleicht der in Parteifanatismus übergehende Egoismus öfters bei den Letzteren anzutreffen ist, da ja die kleinen abhängigen Geister am meisten zur Parteiborniertheit neigen werden. Je energischer und mit je mehr Apparat an Einrichtungen, Prefsorganen und allerlei sonstigen Agitationsmitteln die Richtungsgenossenschaft operiert, desto unverhüllter und kühner wird sich ihr Egoismus hervorwagen. Man belegt das nicht auf dem eigenen gemeinsamen Boden Erwachsene je nach seiner scheinbaren Bedeutung mit den verschiedenen Stufen des Interdikts und sonstigen Strafarten; man spinnt sich in

eine Art Selbstberäucherung ein, lobt die eigenen Knappen, auch wenn sie erst Mittelmäſsiges zu Markte bringen, schweigt auf fremdem Boden Geleistetes entweder gründlich tot oder nörgelt und krittelt nach Kräften an ihm herum. Der Richtungsegoismus bringt es fertig, daſs man bei Besetzung wichtiger Ämter in erster Linie eben nach der Richtung, weit weniger nach der Leistungsfähigkeit und persönlichen Tüchtigkeit der verfügbaren Kandidaten fragt, obwohl diese doch den Ausschlag geben müſste, da ja Richtungen erheuchelt werden können und unter keinen Umständen gediegene Leistungen verbürgen.

Wir dürfen des weiteren auch von einem Egoismus der Stämme, Völker, Rassen, sowie der Ortsgemeinschaften reden. Um mit letzterem zu beginnen, so tritt derselbe im Verhältnis zwischen Dorf und Stadt deutlich zu Tage. Während die Städter sich die mannigfachsten Annehmlichkeiten und Vorteile für ihr gesamtes materielles und geistiges Leben zu schaffen wissen, verhalten sie sich z. B. als Abgeordnete von Landesparlamenten nicht selten sehr lässig und gleichgiltig gegenüber den gerechtesten Ansprüchen der Landbewohner, daher sich denn der nach wie vor im groſsen Ganzen sichtbare schreiende Unterschied zwischen den sozialen Einrichtungen von Stadt und Land erklären läſst.

Vom Rassenegoismus zeugt die auch in der Gegenwart fortdauernde gewaltsame Unterdrückung und vielfach geradezu grausame Behandlung z. B. von Negerstämmen seitens der Weiſsen. Unter dem Aushängeschild der Civilisierung und Christianisierung in Wahrheit vornehmlich aus Habgier und Herrschsucht, aus Handelsinteresse, überhaupt aus vorwiegend materiellen Beweggründen kolonisieren europäische Regierungen oder Privatgesellschaften und Handelshäuser eine Menge Ländereien, die man ihren angestammten Einwohnern raubt, um diese selbst zu unterjochen und in seinen Dienst zu ziehen. Die langjährige mit der Phönicischen Handelspolitik beginnende Geschichte der Kolonisation liefert den sprechenden Beweis für den

rücksichtslos vorgehenden Egoismus der Rasse. Das Volk Israel verband bei seiner Besitzergreifung vom jüdischen Lande den Egoismus des Glaubens mit demjenigen der Rasse. Im Abendlande sind zunächst Griechen und Römer ausgesprochene Rassen- oder Stammesegoisten: jene erklären die Nichtgriechen für Barbaren, diese meinen ohne jede Rücksicht auf fremdes Recht den gesamten Erdkreis sich unterwerfen zu müssen. Fremde Abstammung und fremder Glaube zugleich geben Anlafs zu den Verfolgungen der Juden im Mittelalter, die nun nicht minder den Rassen- und Stammesegoismus in Verbindung mit dem Glaubensegoismus bezeugen. Wie gegen die Schwarzen und Australneger wüteten die Weifsen in langen blutigen Kämpfen wider die Rothäute, um sich deren Jagdgründe und Territorien anzueignen und diese Schritt für Schritt dem Riesenstaate der Union im Westen einzuverleiben. Das war wiederum Rassenegoismus. Spezielleren Stammes- und Völkeregoismus erblicken wir im Vordringen der Germanen wider slavische Bevölkerung namentlich zur Zeit des Mittelalters, aber auch noch in der neuesten Geschichte; als eine Gegenströmung wider erlittene Unbilden seitens der Germanen, aber zugleich als neue Offenbarung des Stammesegoismus tritt im gegenwärtigen Zeitalter der Panslavismus und die leidenschaftliche Auflehnung slavischer Bevölkerung gegen das habsburgische Regiment, zunächst und hauptsächlich gegen deutsche Staatsgenossenschaft hervor. Der Völker-, Stammes- und Staatsegoismus ist freilich vielfach von eroberungssüchtigen Herrschern künstlich erzeugt worden, da wir annehmen dürfen, dafs die Hauptmasse eines in mannigfacher friedlicher Arbeit genügsam dahinlebenden Volkes sich nur schwer zum Waffendienst hergiebt und von Kriegsruhm wenig erbaut ist. Am stärksten ist der Stammes- und Staatsegoismus in unserem Erdteil seit langem wohl in Rufsland, Frankreich und England ausgeprägt. Rufsland und England fahren fort, sich auf fremdem Boden immer neue Gebiete zu unterwerfen, und

wenigstens uns Deutschen gegenüber behauptet Frankreich nach wie vor das zur Vorherrschaft auf europäischem Boden berufene Land zu sein; hier hat sich der Staats- und Stammesegoismus zum krankhaften Chauvinismus gesteigert; hier kann und will man dem Nachbar nichts von alle dem Völkerrecht gönnen, das man für sich in nur zu reichem Maſse gefordert und erzwungen hat. Übrigens offenbart sich der Staats- und Stammesegoismus nicht allein in der Ländergier, in kriegerischen Anfällen auf nachbarliche Staatsgebiete: seine Auswüchse entdecken wir u. a. auch in der kleinlichen Handels- und Zollpolitik des Einen wider den oder die Anderen, in dem begierigen Ergreifen jeder Gelegenheit, dem unbequemen nachbarlichen Rivalen im Beherrschen gewisser Absatzmärkte oder in der Erweiterung auswärtiger Besitzungen oder bei dessen politischen Verwickelungen einen empfindlichen Streich zu spielen. So berechtigt die rege Wahrnehmung des eigenen Vorteils des Einzelnen wie von Gemeinschaften ist, soweit sie sich nicht als völlige Rücksichtslosigkeit gegen das fremde Interesse darstellt, so widerlich und jedes friedliche internationale Verhältnis unter civilisierten Staaten und Völkern zerstörend erscheint der blind zufassende und kein noch so frivoles Mittel scheuende Staats- und Völkeregoismus. Und da er besonders den jeder Kultur spottenden Krieg zu verewigen angethan ist, so haben wir alle Ursache, ihm selbst als dem schlimmsten Feinde des Völkerfriedens den Krieg zu erklären. Wir haben es dabei einerseits mit einer verruchten Hetzpresse zu thun, die den Staats- und Völkeregoismus auf jede Weise zu erregen und zu Gewaltthätigkeiten fortzureiſsen sucht, andererseits mit ehrgeizigen Parteiführern, die, um ihre Sache zu fördern, den Völkerhaſs schüren, nicht selten auch mit herrschsüchtigen Regierungen, die, um das vielleicht gefährdete und erschütterte Ansehen aufs neue zu befestigen, die am meisten hervortretenden Charakterschwächen ihrer Unterthanen, wie Ruhmesliebe und nationale Eitelkeit, frei gewähren lassen.

Wir können den Egoismus auch in die verschiedenen Altersstufen wie in die Verschiedenheit der Geschlechter verfolgen. Dieser letztere macht sich allerdings nur in dem Maſse geltend, als wir zu immer höheren Ständen und wohlhabenderen Kreisen emporsteigen; je niedriger der Stand und dürftiger die Lebenslage, desto gleichartiger gestaltet sich die Art der Bethätigung und in der gesamten Lebensweise von Mann und Weib. Jedenfalls hat sich — nicht am wenigsten infolge des Verhaltens der Männer — in den mittleren, hauptsächlich jedoch in den höheren Kreisen der Gesellschaft ein Egoismus der »Damen« herausgebildet, der sich namentlich in maſsloser Neigung zu Putz und verschiedenem anderen Luxus, sodann in dem Anspruch auf mannigfache Bevorzugung im gesellschaftlichen Verkehr, im übrigen leider auch in der höchst wählerischen Art der Bethätigung, in der Ablehnung einer Menge selbst echt weiblicher Aufgaben im Hauswesen, in der Hingabe an ein bequemes Genuſsleben, kund giebt. Man hat die Bezeichnung »Dame« geflissentlich den anspruchsvollen, arbeitsscheuen, vergnügungssüchtigen, für die Lösung ernster Lebensaufgaben verlorenen Frauen und Jungfrauen beigelegt; die Führerinnen der modernen Frauenbewegung wenden sich zweifellos auch gegen solches egoistisches weibliches Phäakentum, das mit völlig abgeschmackten Begriffen von Frauenehre und dem für Frauen Schicklichen zusammenhängt. Der hier gezeichnete Egoismus der Frauen läuft sicher auch auf eine Entehrung derselben hinaus, da von ihnen die den Menschen ohne Unterschied des Geschlechts wahrhaft ehrende — ernste — Arbeit vernachlässigt, ja als unschicklich, weil nicht standesgemäſs, bezeichnet wird. Wer die gesellschaftliche Stellung der Frauen gründlich verbessern will, hat besonders wider solchen »Damenegoismus« zu kämpfen und das, was von diesem gepriesen und erstrebt wurde, als schlechthin unehrenhaft, weil unsittlich zu kennzeichnen. Dagegen werden wir von den Ansprüchen der modernen Frauenbewegung nur solche für egoistisch erklären,

die über die der weiblichen Natur gezogenen Grenzen hinausgehen und als schlechthin utopistisch abgelehnt werden müssen. Wollten wir insbesondere von einem Egoismus der Gattinnen und Mütter reden, so wäre dieser überall da zu suchen, wo die Frau ihre Lebensanschauungen, ihre Neigungen, ihre Eigenart, ihren Willen gegenüber dem Manne zu alleiniger Geltung zu bringen sucht und in diesem Streben nach Herrschaft im Familienleben vielleicht selbst in Gemeinschaft mit ihren Kindern gegen den Gatten und Vater gewissermafsen Partei ergreift. Dieser Egoismus paart sich dann leicht mit dem Gefühl schwerer Verletzung der eigenen Person durch den Gatten, wenn derselbe trotz alledem als unbesiegbar seine Position behauptet; es bilden sich infolgedessen leicht förmliche tragische Konflikte, ja recht eigentliche Familientragödien, die, je leidenschaftlicher und egoistischer die Frau, zu um so beklagenswerterem Ende führen müssen.

Der Egoismus der Frauen offenbart sich besonders häufig bei der Erziehung ihrer Kinder freilich auf eine doppelte Art. Auf der einen Seite entledigen sie sich, sofern sie keine tieferen und lebhafteren mütterlichen Gefühle haben, aller ernsteren Erziehungspflichten, überlassen die Kinder sich selbst oder dienenden fremden Personen, während sie ihren Vergnügungen und Lieblingsneigungen nachgehen, auf der anderen Seite sind sie ungemein rechthaberisch bei Beurteilung dessen, was die gesamte Führung und Behandlung der Kinder angeht. Daher denn über nichts sich die ehelichen Zwistigkeiten so häufig entspinnen als über die früheste Pflege und weitere erziehliche Leitung der Kinder. Das Schlimmste dabei ist, dafs, wenn nun die Väter etwa eine strengere Zucht geübt sehen wollen, die Mütter über Lieblosigkeit klagen und rasch mit dem Vorwurf bei der Hand sind: der Mann hat keine Liebe zu seinen Kindern! Als ob die Liebe überhaupt im blofsen Nachgeben, Willfahren und Beschönigen selbst offenkundiger schwerer Fehler der Kinder bestünde. Solche Mütter sehen in ihrer Kurz-

sichtigkeit nicht ein, dafs sie mit ihrer nachgebenden, verweichlichenden Liebe ihre Kinder unglücklich machen, da das spätere Leben diejenigen am rauhesten anfafst, die in ihrer Jugend am wenigsten Zucht erfahren hatten. Besonders schwer leiden unter dem Egoismus der Mütter alle die Personen, die, sei es als Kinderwärterinnen oder als Gouvernanten und Hauslehrer ihren Aufgaben nach bester Überzeugung nachkommen wollen. Da sollen sie eben auch ihre Pfleglinge stets mit äufserster Schonung behandeln, sich von diesen übel mitspielen lassen, ohne die entsprechenden und allein angezeigten Gegenmittel zu gebrauchen. Daher dann der seltene Fall, dafs bei solchem unvernünftigen erziehlichen Willkürregiment des mütterlichen Egoismus die von »Liebe« mifshandelten Kinder gedeihen. Und selbst schon darin zeigt sich der Egoismus »unverständig liebender« Mütter, dafs sie weder ein ungünstiges Urteil über ihre Kinder ertragen oder gar dankbar sich zu Herzen nehmen, noch auch diesen irgend welche ernstere Aufgabe zugemutet sehen mögen. Wir haben hier eine der Grundursachen für den sich im Familienleben leider oft genug einstellenden Rifs zwischen dem vermeintlich lieblosen, harten Vater und der mit ihren Kindern gleichsam Partei bildenden Mutter. Schon um deswillen wäre die pädagogische Vorbildung der Frauen hoch vonnöten, weil bei deren gänzlichem Mangel die schlimmsten Mifsgriffe bei der häuslichen Erziehung zu gewärtigen sind, überdies die so sehr zu wünschende Harmonie im Familienleben aufs äufserste gefährdet ist.

Der Egoismus der Männer kann sich u. a. in folgendem darthun. Zunächst in der brutalen Behauptung mannigfacher Privilegien hinsichtlich der beruflichen Sphären der politischen und sozialen Rechte, des Arbeitslohnes, der Ansprüche auf Vermögen und dessen Niefsbrauch. Wir stehen vor zahlreichen Beispielen (aus Vergangenheit und Gegenwart) von unerhörten Beschwerden und Entbehrungen namentlich verheirateter Frauen; zu den mit der Mutterschaft verbundenen Lasten treten die schwierigsten Ar-

beiten in Haus und Feld, dazu die selten freundliche Anerkennung ihrer Leistungen, die Herabdrückung und Nichtachtung der berechtigtsten Ansprüche auf Erholung. Der Egoismus der Männer mifsgönnt den Frauen die Mitbeteiligung an höheren, einträglicheren Berufsarten, denen sie vollauf gewachsen wären — aber er erniedrigt sie auch in gemeinen Angriffen auf ihre weibliche Ehre und Würde und bürdet ihnen zum Überflufs das alleinige Tragen der Folgen von Verführung auf. Man darf das mehr oder weniger egoistische Verhalten der Männer gegen die Frauen, überhaupt gegen das weibliche Geschlecht als einen Hauptgradmesser für die sittlichen Zustände des betreffenden Volkes betrachten; auf je niedrigerer Kulturstufe ein Volk sich befindet, desto erniedrigender erscheint die Gesamtlage der Frauen. Dafs »Galanterie« wenig oder nichts mit wirklicher Achtung gegen das weibliche Geschlecht zu thun hat, ergiebt sich aus dem ganz gewöhnlichen Hand in Handgehen derselben mit der in gewissen Punkten wegwerfenden Behandlung der Frauen.

Und wie im Verhältnis der Geschlechter der Egoismus als eine seiner Erscheinungsarten zu Tage tritt, so auch in dem Gebahren gewisser Altersstufen. Es ist die Kindheit zunächst, die freilich in durchaus naiver und unbewufster Weise ihren Egoismus älteren erwachsenen Personen gegenüber zu erkennen giebt. Es gehört zur Signatur namentlich der männlichen Jugend, dafs sie mit schwer zu bändigender Rücksichtslosigkeit ja Wildheit ihr Dasein, ihre Neigungen, Bedürfnisse, ihr ganzes Sinnen, Trachten und Wesen zur Geltung bringt. Trotz eindringlicher Warnungen und Verbote erlauben sich Knaben allerlei Eingriffe in fremdes Eigentum, fremdes Recht, sind sie völlig gleichgiltig gegen die ihnen nahegelegten Bedürfnisse und Ansprüche der Erwachsenen, z. B. hinsichtlich der Ruhe oder der Schonung von Gebrauchsgegenständen, von öffentlichen Gebäuden, Anlagen, Besitztümern der verschiedensten Art, oder setzen sie sich hin-

weg über die unter Gebildeten herrschenden Sitten und Gebräuche im geselligen Verkehr, oder treiben sie an Frechheit grenzenden Mutwillen mit ihren Kameraden, ihren Lehrern, irgendwie gebrechlichen älteren Personen, Idioten, kurz, gebärden sie sich, als ob sie die eigentlich mafsgebenden Personen seien, um die sich alles zu bemühen und zu bewegen habe. Es zeigt sich solcher Knaben- und Kinderegoismus meist gepaart mit unbeugsamem Trotz oder auch mit Verschlagenheit und dem Gebrauch unlauterer Mittel. In dem Mangel an frühzeitiger Bekämpfung und Ausrottung dieses Kinderegoismus versehen es die meisten von falscher Liebe zu ihren Kleinen erfüllten Mütter; sie geben ihren Launen, ihrem trotzigen, gebieterischen, unbändigen, leidenschaftlichen Wesen so lange nach, beschönigen etwaigen strengeren Erzieherinnen gegenüber diese Unarten so unbesonnen, dafs sie schliefslich zu unglücklichen Sklaven ihrer Kinder und diese infolgedessen zu unerträglichen allgemein verhafsten Egoisten werden. Nur durch eine rechtzeitig konsequent durchgeführte weise und wachsame Erziehung läfst sich dem Kinderegoismus beikommen; doch ist dabei wohl zu verhüten, dafs mit den rein egoistischen Trieben nicht zugleich die zu schonende Willenskraft unterdrückt werde; es gilt zwischen berechtigtem starken Wollen und offenkundigem flegelhaften Eigenwillen zu unterscheiden.

Anders steht es um die egoistischen Gelüste der reiferen u. a. der studierenden Jugend, die kaum noch als naive, unbewufst auftretende gelten können. Obwohl auch hier die Macht der sich ändernden Anschauungen so manchen egoistischen Ansprüchen ein Ende bereitet, wie denn der Student auf deutschen Hochschulen u. a. seine aparte Gerichtsbarkeit verloren hat und ausnahmslos zum Waffendienst herangezogen wird, ist dennoch mancher Rest usurpierter und egoistisch gefärbter Lebensgewohnheiten geblieben. Dahin rechnen wir die vornehme Absonderung akademischer Kreise von der gesamten übrigen Jugend des Volkes, also von der spezifisch gewerblichen Berufs-

arten sich zuwendenden, dahin ferner das zähe Festhalten an zweifelhaften Ehrbegriffen, dahin die nicht selten mit der bürgerlichen Ordnung in Konflikt geratenden übermütigen Streiche, namentlich die nächtlichen Unruhen heimkehrender Zecher, dahin den mit dem Zweikampf verbundenen förmlichen Sport, dahin die hier und da, wenigstens auf aufserdeutschen Hochschulen zu Tage tretende Boykottierung oft völlig unschuldiger, aber unliebsam gewordener und in Verruf erklärter Dozenten und höherer Beamten. Dafs sich die Jugend gewisse ideale eigenartige Anschauungen vom Leben bewahren solle, um nicht vorzeitig in nüchternes ödes Alltagswesen zu geraten, werden wohlwollende Leute von weitem Blick nur gut heifsen; anders indessen steht es um eine Jugend, die, wie der Dichter des Idealismus es ausdrückt, sich für ein einzig auserwähltes Wesen hält, gegen Alle sich alles erlaubt und der Dinge Mafs (die nur sich selber richten) aus ihrem heifsen Kopfe nehmen will. Hier beginnt ein ebenso unberechtigter wie für die davon betroffenen Draufsenstehenden lästiger ja unleidlicher Egoismus, den die auf höhere Bildung Anspruch erhebende Jugend gewifs selbst als solchen allmählich erkennen und aus freier Einsicht abschütteln wird, um einem mit den besten Bestrebungen wahrhaft Gebildeter in Einklang stehenden Idealismus zu huldigen.

Wie die Jugend dem Alter egoistisch gegenübertritt, so das Alter der Jugend. Dies zeigt sich nicht nur in der so häufig einseitigen und schroffen Beurteilung und Behandlung jugendlichen Wesens, berechtigter ja geradezu wünschenswerter jugendlicher Ideale, oder sog. Knaben- und Jugendstreiche, sondern auch in der Unlust und Unfähigkeit, kindliches Treiben, kindlichen Bewegungs- und Bethätigungstrieb, kindlich fröhliches lautes Wesen um sich zu dulden. Nicht genug, dafs man von Kindern schon Eigenschaften der Mündigen, die Beobachtung gewisser Umgangsformen, altväterisches Verhalten, das Zurückdrängen kindlicher Offenheit, Naivetät, Ausgelassen-

heit fordert, will man sie selbst schon in gewisse religiöse und soziale Parteistandpunkte hineinzwingen, lobt die Stubenhocker, die sanften, vor lautem Spiel mit den Kameraden sich scheu zurückziehenden Duckmäuser, die als eitle Modenarren sich zu den Unterhaltungen der Erwachsenen drängen, statt als frische Jungen sich tüchtig draufsen herum zu bewegen. Wehe der Kindheit und Jugend, die in Schule und Haus egoistische Aufseher und Erzieher über sich ertragen, die ihr natürliches Sehnen in sich hinein verbergen und auf der Hut sein mufs, ihr Alter und dessen Wesen ja nicht merken zu lassen. Besonders häufig wird den Töchtern der höheren Stände von nervösen Müttern und grämlichen Gouvernanten oder Direktricen jede fröhliche Unmittelbarkeit verkümmert, daher sie dann unglückliche Opfer des Altersegoismus werden, der sich hier mit gründlich falschen Erziehungsansichten gepaart zeigt. Auch Regierungen, geistliche und weltliche Obrigkeiten haben nicht selten jugendlichen Idealen und Bestrebungen gegenüber einen in völlig verkehrten Mafsnahmen sich kundgebenden Egoismus an den Tag gelegt, um auf solchem Wege die besten, reinsten Charaktere gründlich zu verpfuschen und geflissentlich auf gefährliche Bahnen zu drängen. Wir denken hier u. a. an die Schicksale deutscher Burschenschaftler oder an die Zöglinge in gewissen Priesterseminaren. Es gehört zu den tief tragischen Erscheinungen menschlichen Daseins, dafs die Welt der Kindheit und Jugend in unzähligen Fällen auf die mannigfachste Weise wie unter dem Egoismus des Alters, von Eltern und Erwachsenen, so unter der rohen Willkürgewalt und beklagenswertem Unverstand der ihnen Vorgesetzten leiden mufs. Es liegt hier eine Tyrannei, ein Despotismus, ein Mifsbrauch der Altersüberlegenheit vor, der bei weitem noch nicht genügend in seiner ganzen Verwerflichkeit wie in seinen Gefahren für das soziale Leben empfunden und nicht entfernt entsprechend bekämpft wurde. Am Schlusse meiner »Unterrichts- und Erziehungslehre mit biographi-

schem Anhang« (Verlag von H. Haacke, Leipzig, S. 313 ff.) habe ich bereits die Aufmerksamkeit auf diese Tragik des Kindheitslebens hingelenkt und dem Verlangen nach vermehrten und erweiterten Gesetzen zum Schutze der so massenhaft mifshandelten Kindheitswelt Ausdruck verliehen.

Wir haben es des weiteren mit dem Egoismus der Sinnlichkeit und der damit verbundenen Emanzipation des Fleisches zu thun. Es gewinnt den Anschein, als ob gewisse sittliche Forderungen, wie namentlich in geschlechtlichen Verhältnissen, eigentlich nur für die Masse des Volkes, für kleine Leute, Handwerker, Bürger, ums Brot Arbeitende erdacht und festzuhalten wären, während Hochstehende, Reiche, Genies sich über derartige vermeintlich philisterhafte Anschauungen und Beschränkungen des »Ich« erhaben dünken dürften. Wir haben es hier mit der egoistischen Ablehnung sittlicher Gebote, mit fleischlicher Selbstverweichlichung sowie mit spitzfindiger Verteidigung eines unbändigen Trieblebens zu thun. Der Egoismus der Sünde nach den verschiedensten Richtungen — besonders der Völlerei und Wollust — verbindet sich mit demjenigen der Leidenschaft, die ihrem Wesen nach den ausgeprägtesten Egoismus darstellt. Nimmt doch der von einer Leidenschaft Beherrschte auf nichts Rücksicht, das ihn nach seiner gesamten bürgerlichen und gesellschaftlichen Stellung binden sollte. Dieser Egoismus ist bekanntlich auch ungemein erfinderisch wie in den Mitteln, um sich durchzusetzen, so in der Beschönigung und Rechtfertigung seines Vorgehens. Daher wir hier vor völligem moralischen Bankerott stehen und daraus die Folgerung ziehen müssen, dafs gegen die Entstehung und Nährung von Leidenschaften bei aller Erziehung die wirksamsten Gegenmittel, die gröfste Wachsamkeit notwendig seien.

Eine fernere Erscheinungsform des Egoismus haben wir in der Beurteilung des Nächsten, auch noch abgesehen von den Parteistandpunkten oder den Privatinteressen des Standes, Berufes, Besitzes u. s. w. Was ist gewöhnlicher

und allgemeiner verbreitet, als eine ungemein leichtfertige Art über den Nebenmenschen so oder so, weit zu günstig oder aber völlig verdammend, etwa noch mit Achselzucken und allerlei verkleinernden Bemerkungen zu urteilen! Das in der evangelischen Ethik entschieden verworfene Richten gehört zu den alltäglichen Erscheinungen auch in der Christenheit. Dafs die Lebensgänge und Geschicke, die uns von Kindesbeinen an bis ins reifere Alter begleiteten, unser Wesen bestimmten, dafs wir durch Vererbung sowie durch mannigfache Einflüsse von Schule und Leben, von Familie, Heimat, Unterricht u. s. w. gerade zu diesen Menschen, zu Menschen von dieser Bildung, Gesinnung und Leistungsfähigkeit, von diesen Eigentümlichkeiten heranwuchsen, würde der wohlwollend und besonnen Urteilende in reifliche Erwägung ziehen, bevor er, etwa auf blofse fremde Meinungen und Aussagen hin, sein Urteil über seine Mitmenschen fällte. Der Egoismus im Urteil über andere nimmt keinerlei Rücksicht weder auf die zahlreichen Faktoren, die für die eigenartige Ausgestaltung der einzelnen Persönlichkeit mafsgebend sind, noch läfst er sich herbei, neben dem etwa mit Recht am Nächsten Auszustellenden auch dessen vortreffliche Eigenschaften und Leistungen zu bemerken und anzuerkennen. So kann es geschehen, dafs eine Menge tüchtiger Menschen nur darum im Leben auf keinen grünen Zweig kommen und keine ihrer Leistungsfähigkeit entsprechende berufliche Stellung erlangen, weil man nicht aufgelegt, auch nicht im stande ist, sich in fremde Art hineinzudenken und dieselbe zu würdigen. In diesem Stücke der Beurteilung und der sich daraus ergebenden Würdigung des Nächsten bleiben nach wie vor zahllose Christen hinter einem Kardinalgebote christlicher Ethik zurück; auch da stehen wir vor der Thatsache, dafs das Christentum als Inbegriff hoher sittlicher Ideale noch weit, weit von seiner Verwirklichung entfernt geblieben ist. Rücksichtslosigkeit, Schmähsucht, ja selbst Verleumdung, geschäftige Verbreitung übler Nachrede, Schadenfreude: das sind die den Egoismus im Urteil

über den Nebenmenschen zumeist kennzeichnenden oder begleitenden Elemente.

Vielleicht ist es am Platze, schliefslich von einem Generalegoismus der Menschheit in ihrem Verhältnis zu der sie umgebenden Schöpfung zu reden. Wohl mit auf Grund alttestamentlicher Anschauungen über die von Gott selbst gewollte Herrscherstellung des Menschen auf dieser Erde hat sich derselbe keineswegs als ein seine geistige Überlegenheit vorwiegend mafsvoll und würdig gebrauchender Gebieter erwiesen. Nicht nur haben ganze Völkerstämme die Naturgaben ihrer Heimat und anderer fremder Länder in oft sinnloser Weise vergeudet, haben sie einst blühende üppige Landschaften in Wüsteneien umgewandelt und in mannigfacher brutaler Weise die herrlichsten Gaben des Schöpfers vernichtet, wir haben namentlich auch nach wie vor den schnöden Mifsbrauch, der von Menschen mit der Tierwelt getrieben wird, zu beklagen. Freilich erstreckte sich der sich durch die Schöpfung hindurchziehende Kampf ums Dasein mit Notwendigkeit auch auf die Bekämpfung oder gänzliche Ausrottung zahlreicher gefährlicher Tiere, indessen mufs es als grausamer Egoismus des Menschen erscheinen, wenn er die ihm täglich zur Seite tretenden und ihm zu hunderterlei Dienstleistungen sich geduldig darbietenden Tiere so vielfach mifshandelt, ja mit Qualen aller Art heimsucht. Den Beweis dafür haben wir in der Gründung von Tierschutzvereinen, in den Gesetzen zum Schutze gewisser Tiere, zur Abwendung qualvoller Vivisektion oder sonstiger unmenschlicher Tötung. Das Bestialische im Menschen offenbart sich reichlich in dem geradezu frivolen Egoismus gegenüber gerade auch solchen Tieren, denen wir, wie die Befriedigung zahlreicher Bedürfnisse, so eine Menge von Kulturfortschritten mit zu verdanken haben. In wie vielerlei Weise dieser Egoismus zu Tage tritt, haben wir hier nicht aufzuzählen; genug, dafs wir auch diese Offenbarung desselben zu registrieren und als einen Schandfleck menschlicher noch ungebildeter Natur

zu bezeichnen haben. Wenn gesagt worden ist, dafs im Verhältnis des Menschen zur Tier- (vielleicht auch der Pflanzen-) welt nicht wohl von *sittlichen* Aufgaben zu reden sei, so möchten wir fragen, wie wir den doch nicht zu leugnenden Mifsbrauch menschlicher Überlegenheit über das Tier eigentlich zu charakterisieren und wohin wir denselben zu verlegen haben. Jedenfalls gehört es zu den Mängeln einer jeden ethischen Weltanschauung, wenn sie nichts oder wenig von den Aufgaben des Menschen gegenüber der Tier- und gewifs auch der Pflanzenwelt zu sagen weifs und infolgedessen die Jugenderziehung keine direkte und stark ausgeprägte Stellung zur Frage unseres Verhaltens gegen die uns umgebende Schöpfung genommen hat noch nehmen will.

Doch es ist nicht nur unsere Aufgabe, die verschieden- und vielartigen Erscheinungsarten des Egoismus uns zu vergegenwärtigen, um so dessen weite Verzweigung in menschlichen Gesinnungen und Handlungen zu überschauen; da aus diesem Gebrechen des menschlichen Gemüts so unübersehbare individuelle wie gesellschaftliche Übel entspringen, haben wir auch nach seinem Ursprung zu fragen. Man könnte zunächst ja sagen, der Egoismus sei nur eine Äufserung des zu stark ausgeprägten Selbsterhaltungstriebs. Diesen Selbsterhaltungs- und Selbstbehauptungstrieb werden wir wie jeden anderen von der Natur uns eingepflanzten als zu Recht bestehend anerkennen müssen; doch liegt gerade bei diesem Triebe die Möglichkeit einer hundertfachen Kollision mit zahlreichen sittlichen Aufgaben des Lebens vor. Das Wort: »wer sein Leben erhalten will, wird es verlieren etc.«, deutet dies genugsam an. Gerade die nie ruhende opferfreudige Hingabe an allerlei hohe Ziele, an Werke der Kunst und Wissenschaft oder namentlich auch an Aufgaben der Humanität bedingt so recht eigentlich die Gröfse eines Menschen und macht uns u. a. dienende, schlichte Personen aus dem Volke geradezu liebenswert und unentbehrlich. Egoismus stöfst ab, läfst es zu keiner aufrichtigen

inneren Hingabe kommen; Selbstlosigkeit und Opferfreudigkeit erobern die Herzen und gewinnen den Sieg selbst über kalte Naturen. Daher die Seligpreisungen auf die Sanft- und Demütigen, denen das Erdreich, d. h. hier die Macht über menschliche Herzen zufalle.

Aber wo ist die Hauptgeburtsstätte des abstofsenden, die Gemüter sich entfremdenden Egoismus? Wir meinen einmal in der mit Reichtum, hohem Stande so vielfach verbundenen verwöhnenden und verweichlichenden Erziehung, sodann in besonders stark ausgeprägter sinnlicher Natur (sofern eben diese, wie oben ausgeführt, den Egoismus der Fleischeslust aus sich erzeugt). Man kann allerwärts die Beobachtung machen, dafs je einfacheren, aus dem Volke entstammenden Leuten wir begegnen, die Teilnahme und Hilfsbereitschaft, also die Opferwilligkeit und Selbstlosigkeit um so gröfser ist. Nur wo völlige Gemütsroheit in die Kreise schlichter Arbeiter einzog, wo sich frivoler frecher Sinn zur äufseren Dürftigkeit gesellte, hört im allgemeinen jener Vorzug der Gutherzigkeit auf. Wer leistet zumeist den irgend welchen Gefahren Ausgesetzten die erste und schleunigste Hilfe; wer erbarmt sich vornehmlich des auf fremde Hilfe angewiesenen Schwachen, Kranken, Verirrten; wer nimmt den wärmsten Anteil an fremdem Geschick und zeigt sich bereit, sein häusliches Behagen mit obdachlosen Wanderern zu teilen! Mitteilsamkeit, Leutseligkeit, Uneigennützigkeit, Eigenschaften, die dem Egoismus fremd sind, suchen wir am besten bei denjenigen, die unter ärmlichen Verhältnissen, mannigfachen Entbehrungen, strenger Zucht, dienend, frühzeitig mit arbeitend und helfend aufwuchsen. Dagegen erwachsen auf dem Boden üppigen Reichtums, bequemen Lebens, weichlicher Nachgiebigkeit, frühen sich dienen Lassens und Befehlens mit psychologischer Notwendigkeit alle die häfslichen Ausgeburten des Egoismus. Wer als Kind und während seiner Jugendzeit kaum jemals scharf angefafst wurde, sich alles selbst Erwachsenen gegenüber erlauben durfte, mit einer Menge eingebildeter

aber befriedigter Bedürfnisse heranwuchs, ist mit gewiſs seltenen Ausnahmen dem brutalsten Egoismus verfallen. Daher die Kinder des Reichen, Vornehmen, in hohen Würden Stehenden oder auch der minder vermögenden, aber von Affenliebe zu ihren Sprößlingen erfüllten Eltern tief zu beklagen sind; der ihnen gleichsam anerzogene Egoismus wird ja sicherlich die Ursache zahlreicher trauriger Erfahrungen und Enttäuschungen, die ihnen nicht erspart bleiben können, so lange das eherne Gesetz der Gegenseitigkeit im Verkehr der Menschen unter einander waltet.

Wir knüpfen hieran noch einige Winke für ein der Entstehung und Entwickelung des Egoismus vorbeugendes pädagogisches Verfahren und stellen u. a. folgende Forderungen auf:

1. Vermeide alles, was die natürlichen Neigungen und Bedürfnisse deines Kindes künstlich steigern könnte. Von Natur aus hat das Kind lediglich einfache Bedürfnisse, die eben nur der Erhaltung des Daseins gelten; das Kind wird aber nur zu häufig sehr bald mit überflüssigen Genüssen bekannt gemacht. Eltern, Freunde, Verwandte gehen vielleicht unbewuſst darauf aus, sowohl Gaumengelüste zu erregen und zu befriedigen, als auch die Eitelkeit hinsichtlich der Bekleidung wachzurufen und zu nähren. Die Begehrlichkeit und Naschhaftigkeit zieht man groſs, indem man bei den verschiedensten Gelegenheiten die Kinder mit Süſsigkeiten beschenkt, ihnen von allem giebt, was allenfalls Erwachsene genieſsen dürfen, ihrem beharrlichen, ungestümen Verlangen z. B. selbst nach erhitzenden geistigen Getränken nachgiebt, zum Überfluſs ihnen die Mittel darreicht, um den bereits verwöhnten Gaumen zu befriedigen. So unschuldig es erscheinen mag, Kinder mit mannigfachen Leckereien zu versehen, so gewiſs erregt man dadurch in ihnen eine zum Egoismus führende Begehrlichkeit. Eltern, die nichts von Erziehung verstehen und sich von schwächlicher Liebe zu ihren Kindern verleiten lassen, gestatten den-

selben, mit den Erwachsenen am gleichen Tische zu sitzen und ihrem ungeziemenden Verlangen nach etwaigen Lieblingsspeisen Ausdruck zu geben, mögen die etwa anwesenden Gäste noch so unangenehm dadurch berührt werden. Zweifellos ist die Gewöhnung der Kinder an die Gewährung ihrer noch so unberechtigten Bedürfnisse hinsichtlich sowohl der Speisen und Getränke, als der Bekleidung oder der unbeschränkten Teilnahme an den geselligen Vergnügungen der Erwachsenen der üppige Nährboden für das Emporwuchern des Egoismus. An je mehr Bedürfnisse wir uns von Kindesbeinen an gewöhnten, desto zwingender stellen sich die Motive des Egoismus ein, daher ein Weiser die gröfste Bedürfnislosigkeit zur Hauptbedingung eines glücklichen Lebens erklären durfte. Auch ergiebt sich hieraus der bei einfachen Leuten aus dem Volke im Ganzen weniger ausgeprägte Egoismus.

2. Hüte dich, die Liebe zu deinen Kindern allzudeutlich durch etwaige Liebkosungen oder durch häufige Lobreden ja selbst bewundernde Worte zu erkennen zu geben. Du errregst in ihnen ein völlig unberechtigtes Selbstgefühl, eine thörichte Eitelkeit, die den Trieb nach Vervollkommnung sowie die einem Kinde so wohl anstehende Bescheidenheit und Naivetät zu ersticken droht. Die an Liebkosungen von Eltern, Pflegerinnen, Bekannten und Verwandten, an Bewunderung sei es ihres Äufseren oder etwaiger Leistungen oder an Frühreife erinnernder Fragen und Antworten gewöhnten Kinder verfallen mit Notwendigkeit in eine Selbstsucht, die jeder ernsthaften Erziehung von anderer Seite in Schule und Leben die gröfsten Schwierigkeiten bereitet. Diese geliebkosten, viel gelobten ja bewunderten Kinder halten sich für fertig und der Zucht überhoben, sie fühlen sich als Personen, denen man huldigen müsse, während sie anderen kaum die geringste Beachtung und Anerkennung zollen mögen.

3. Sei in Gegenwart deiner Kinder vorsichtig in der Beurteilung dritter Personen, die, sei es einem niederen Stande und Beruf oder einer anderen politischen und

religiösen Richtung, als der deinigen, zugethan sind. Vermeide jede herabsetzende, geringschätzige Aussprache über Erwachsene überhaupt in Gegenwart deiner Kinder, verbiete ihnen nicht etwa den gern gewählten Spielverkehr mit Kindern einfacher ärmerer Leute oder anderer Konfessionen, wenn anders du in ihnen nicht den zum Egoismus führenden Hochmut erzeugen willst. Das Schlimmste in dieser Beziehung wären unbedachtsame, wegwerfende, tadelnde Auslassungen über die Lehrer deiner Kinder oder über verschiedene andere Personen, denen diese sich unterordnen sollen — oder auch über Einrichtungen, vor denen die Kinder Achtung lernen müssen, sofern sie auch zu künftigen Staatsbürgern heranzubilden sind.

Alles, was Kinder zu pietätlosen Menschen machen mufs, macht sie zugleich zu Egoisten, da sich ja der Egoismus wesentlich auch in Gestalt der Auflehnung wider Zucht und Ordnung, wider die Anerkennung irgend welcher Autoritäten äufsert. Daher die weitere Mahnung an Eltern und alle Mündigen, die auf die Heranwachsenden Einflufs üben, lautet: ergreift jede sich bietende Gelegenheit, in diesen den Sinn für alles Ehrwürdige in Vergangenheit und Gegenwart zu beleben, weist sie hin auf die mancherlei wohlthätigen Einrichtungen in Staat und Gesellschaft, macht ihnen die Verdienste hervorragender Männer und Frauen um das Gemeinwesen in Gemeinde, Staat und Volk klar, zeigt euch vornehmlich selbst als dankbare Empfänger des geschichtlich Gewordenen und wirklich Wertvollen: nur so bewahrt ihr die jungen Herzen vor jener Frivolität und Blasiertheit, die nichts Grofses um sich her zu bemerken und anzuerkennen vermag. Erweisen wir in Gegenwart der Jugend lebhafte Teilnahme am Wohlergehen unserer Mitmenschen, erkennen wir freudig alles Gute und Treffliche an, das uns hier und da nahe tritt, sind wir nicht karg mit verdientem Lob auch gegenüber fremdem Verdienst, halten wir billiges Gericht über Leben, Gesinnung und Handlungsweise der nach Stand, Beruf oder Verwandtschaft uns Nahestehen-

den, vermeiden wir jeden Anlaſs, in unseren Kindern Selbstgefälligkeit, Dünkel, Einbildung auf vermeintliche Vorzüge zu erregen, gewöhnen wir sie, wie oben angedeutet, an Anspruchlosigkeit, Bescheidenheit, Gefälligkeit, Freigebigkeit und Wohlwollen, so entfernen wir die Keime des Egoismus und sind, nach psychologischer Berechnung, sicher, gutherzige, teilnehmende und dadurch glückliche Menschen heranzubilden.

Denn mag auch der Egoist Jahre hindurch mit seinem eigennützigen Streben und Handeln äuſsere Erfolge haben, schwerlich wird er aufrichtige selbstlose Freunde, im besten Falle nur selbstsüchtige Anhänger gewinnen; die innere Befriedigung des Herzens geht ihm jedenfalls ab; wird er ja unablässig von dem Verlangen getrieben und gequält, nur immer neue Vorteile für sich zu erringen.

Doch nicht für den Egoisten allein ist Wesen, Streben und Handeln schlieſslich von traurigen Folgen begleitet, auch für seine Nebenmenschen kann sein Egoismus geradezu verhängnisvoll werden. Das sehen wir namentlich beim Standes-, Berufs-, Staats- und Nationalegoismus. Alles Privilegien- und Protektionswesen, jeder engherzige und unduldsame Gesinnungs- und Richtungsegoismus, jeder kaltherzige Kapitalismus unter Arbeitgebern tritt der gesunden sozialen wie politischen Entwickelung hemmend, ja feindlich entgegen, führt zum Klassenhaſs, zur hochgradigen, schlieſslich zu Revolutionen schreitenden Unzufriedenheit des Volkes, schädigt aber auch den gesamten Fortschritt in Kunst und Wissenschaft, da er zur Bevorzugung, ja zur Vergötterung des Wertlosen, Unbedeutenden, zur Herabsetzung, Verdächtigung, und selbst zur Vernichtung des wahrhaft Tüchtigen und Gediegenen führen kann. So lange der Egoismus der Staaten und Nationen zum Chauvinismus gesteigert erscheint, müssen die Hoffnungen und Agitationen der Friedensgesellschaften zu schanden werden.

Es kann ja freilich die Selbstlosigkeit, wie sie in den Evangelien verkündigt wird und von strengen Auslegern

und Vollziehern evangelischer Ethik zur Wirklichkeit gemacht wurde (die Mahnungen zum Hingeben des Eigenbesitzes an den nötigsten Lebensbedürfnissen oder zu unbedingter Duldung von Beleidigungen, Kränkungen an der eigenen Person, selbst an eigener Ehre) zur völligen Selbstvernichtung, zu einer buddhistischen Verachtung des eigenen Daseins, nicht minder zu unwürdiger Weichlichkeit und Willenlosigkeit führen, bei der jede Geltung der Persönlichkeit verloren geht. Und es liegt daher der Gedanke nahe, dafs auch hier das Zuviel, das Extrem des Guten in sein Gegenteil umzuschlagen droht. Es fehlt in der Geschichte keineswegs an Beispielen von Sonderlingen in frei gewählter völliger Verzichtleistung auf jedes Angenehme und Schöne des Lebens. Therapeuten, Essäer, Stoiker, Cyniker, Einsiedler, gewisse Ordensglieder u. s. w. haben in Selbstpeinigung und Selbstentsagung das Äufserste geleistet. Könnten wir solchen Grad von Selbstlosigkeit mit irgend welchem namhaften Fortschritt in der Kulturentwickelung verbunden denken!

Und auch das ist zuzugeben, dafs selbst ein stärker ausgeprägter Egoismus bei bedeutenden, zu grofsen Leistungen berufenen Persönlichkeiten einzuräumen, mindestens nicht als unsittlich zu bezeichnen sein werde. Dem Genius, der sein Volk, seinen Staat, ja vielleicht die Menschheit nach irgend einer Seite um ein Bedeutendes zu fördern und weiter zu führen, durch originellen Geist und unbeugsame Thatkraft auserwählt erscheint, steht es wohl an, ohne viel Umfrage nach dem und jenem Widerstand, ohne Rücksicht auf die und jene durch sein Vorgehen gefährdete Ansprüche und Rechte Dritter sein Ich durchzusetzen, seine Anschauungen, Meinungen, Bestrebungen um jeden Preis siegreich geltend zu machen. Freilich pflegt dem egoistischen Vorgehen bahnbrechender Geister und thatkräftiger Reformatoren zunächst der glühende Hafs aller am Alten und Gewohnten Hängenden und unsanft in ihrem Besitz Aufgerüttelten entgegenzutreten, ist dann aber das erst Bekämpfte und Gefürchtete

glücklich zu Ende geführt, verwandelt sich vielfach die Verwünschung in dankbare und ehrerbietige Bewunderung, ja Verherrlichung. Selten oder nie vollziehen sich bedeutsame Fortschritte im Völker- und Staatsleben ohne augenblickliche Schädigungen Vieler an ihren hergebrachten Rechten und Besitztümern, und eben darum der immer wiederkehrende Widerstand und Kampf wider bahnbrechende, reformatorische Geister, darum die Notwendigkeit eines rücksichtslos und kühn vorgehenden genialen Egoismus. Bedarf es noch der Beibringung historischer Zeugnisse, um den Egoismus des Genius zu rechtfertigen! Die Rechtfertigung liegt hier schon in dem Umstande, dafs die Ziele und egoistisch gefärbten Thaten grofser Persönlichkeiten nur scheinbar ihrem eigenen besonderen Vorteil, in Wahrheit den Interessen der weitesten Kreise in Staat und Volk zu gute kamen.

Es ist unleugbar, dafs der Egoismus gleich der Leidenschaft, wie ungemein erfinderisch, so besonders auch willenskräftig zu machen versteht. Wie Vieles und zwar Wertvolles würde ungethan bleiben, wenn der Egoismus nicht dazu anspornte. Auch das an sich leicht die rechten Grenzen überschreitende Streben nach Besitz und immer wachsendem Vermögen, oder nach Ansehen, Ehre, hohen Ämtern oder nach allerlei Annehmlichkeiten und Genüssen des Lebens kann recht wohl mannigfache wertvolle Kulturschätze mit sich führen, obgleich ihm das egoistische Gepräge an die Stirn geschrieben ist. Nichts desto weniger ergiebt sich die Notwendigkeit, dafs der starre Egoismus je länger desto mehr vom Altruismus, von Teilnahme und Wohlwollen überwunden werden mufs, wenn anders die verschiedenen kleineren wie gröfseren Gemeinschaften zu befriedigendem Dasein sich entfalten sollen. Und das ist nun die unvergleichliche Hoheit christlicher Ethik, dafs sie jene uneingeschränkte Nächstenliebe verkündet, welche die Geister von allem Vorurteil befreit und die Herzen weit macht zu einem gegenseitiger Schonung und allseitiger Förderung sich befleifsigenden Bunde. Freilich

kann auch der Altruismus in krankhafter Weise sich äußern, wenn z. B. jemand über der vielgeschäftigen Fürsorge für andere oder für ihm fern liegende Zwecke die nächsten Pflichten gegen sich (vielleicht in Form der eigenen Fortbildung) seinen Beruf und seine Familie vernachlässigt, wenn er nationalen Chauvinismus gegen schwächlichen charakterlosen Kosmopolitismus vertauscht, wenn er vor lauter Begeisterung für »das allgemeine Beste« zu wirken, das Nächstliegende versäumt. Ja, es ließe sich denken, daß hinter so manchem Altruismus gerade jener mit Ehrgeiz verbundene Egoismus verborgen liege, dem es bei all seinem Wirken in erster Linie um Erhöhung seiner Ehre, um Nennung seines Namens als eines Wohlthäters des Volkes zu thun ist. Wir haben mit der Thatsache zu rechnen, daß überhaupt Egoismus und Altruismus vielfach in einander verquickt sind und dies ganz besonders bei dem kollektivistischen Egoismus, der sich zunächst zwar auf die Interessen einer Gemeinschaft, einer Mehrheit richtet, daneben und damit zugleich indessen das individuelle persönliche Wohl im Auge hat.

Jedenfalls liegt es im Begriffe der Selbstsucht, daß dieselbe sich als eine unerlaubte Steigerung der Selbstliebe und des Selbsterhaltungstriebs darstellt. Wo immer wir von Sucht reden, wie in Herrsch-, Genuß-, Ehr-, Habsucht u. s. w., liegt ein strafbares, weil unsittliches Begehren vor, welches das von ihm ergriffene Gemüt zu unerlaubten Bestrebungen und Handlungen fortreißt und die doch unablässig anzustrebende schöne Harmonie menschlichen Zusammenlebens unmöglich macht. Nur vor dem Egoismus des echten Genius haben wir uns zu beugen, insofern derselbe den gemeinen individuellen Egoismus auszurotten berufen erscheint.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Präparationen

zur

Geschichte des grossen Kurfürsten.

Von

R. Fritzsche
in Altenburg.

Pädagogisches Magazin. Heft 94.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

1. Einheit.

Der grofse Kurfürst und das Reich.

Ziel: Wie nach dem grofsen Kriege neues Elend über unser deutsches Vaterland hereinbrach.

Analyse: Inwiefern hatte der grofse Krieg über Deutschland unsägliches Elend gebracht? Das deutsche Reich stand wieder einmal am Rande des Verderbens wie zur Zeit der letzten Karolinger und zur Zeit des Faustrechts. Deutsche Länder waren von fremden Völkern in Besitz genommen worden. Die Einheit des Reiches war fast völlig vernichtet; des Reiches Macht und Herrlichkeit war dahin; denn die Rechte des Kaisers waren durch die neue Verfassung wesentlich beschränkt, diejenigen der Einzelfürsten dagegen bedeutend erweitert worden. Die Kraft des deutschen Volkes war fast vollständig gebrochen; denn die Zahl der Bevölkerung war um mehr als die Hälfte gesunken; der Volkswohlstand war vernichtet und jeglicher Unternehmungsgeist erstorben. Was war die Folge dieses traurigen Zustandes? Das deutsche Volk war vollkommen machtlos und ohnmächtig. Welche Frage ergab sich daher am Schlusse des grofsen Krieges für den Fortgang unserer Betrachtungen? Ob das deutsche Volk sich wieder aufrichten kann aus dem tiefen Elende, das es betroffen hat? Wie steht's nun? Es scheint dies nicht der Fall zu sein; denn nach dem grofsen Kriege brach neues Elend über unser deutsches Vaterland herein. Welche Fragen möchten wir da beantwortet haben?

1. Worin bestand das neue Elend, das über Deutschland hereinbrach?
2. Durch welche Umstände wurde das neue Elend verursacht?

1. Stück: Der grofse Kurfürst und Ludwig XIV.

Unterziel: Ihr sollt zunächst erfahren, wie Frankreichs König mit den Erwerbungen durch den westfälischen Frieden nicht zufrieden war.

Wie hiefs wohl dieser König von Frankreich? Es wird gewifs jener Ludwig XIV. gewesen sein, der in der letzten Zeit des dreifsigjährigen Krieges sich Deutschlands Ohnmacht und Uneinigkeit zunutze gemacht hatte, um für sich und sein Land daraus allerlei Vorteile zu ziehen. Inwieweit hatte er sein Ziel erreicht? Er hatte durch den westfälischen Frieden das obere und untere Elsafs, das bisher Österreich gehört hatte, erhalten, dazu noch den Sundgau an der oberen Ill mit der Stadt Mühlhausen; ferner war ihm die Schutzherrschaft von zehn im Elsafs gelegenen Reichsstädten zuerkannt worden, jedoch mit der Bestimmung, dafs er diesen Reichsstädten ihre bisherigen Freiheiten und ihr Verhältnis zum deutschen Reiche zusicherte. Ebenso war dem König von Frankreich der Besitz der bereits 1552 erworbenen Städte Metz, Toul und Verdun bestätigt worden. Wie kam es nun, dafs Ludwig XIV. mit diesen Erwerbungen noch nicht zufrieden war? Sein Streben war darauf gerichtet, sich zum mächtigsten Herrscher Europas zu machen. Welche Fragen entstehen nun?

1. Wie suchte Ludwig XIV. sein Ziel zu erreichen?
2. Ob es ihm gelang, seine Macht und Herrschaft zu vergröfsern?

Synthese. Disposition: 1. Der erste und zweite Raubkrieg. 2. Die Einsetzung der Gerichtshöfe und der Überfall Strafsburgs. 3. Der dritte Raubkrieg und die Verwüstung der Pfalz.

Sachliche Vertiefung: Welches war die Veranlassung zu dem neuen Kriege? Der König Philipp IV. von Spanien war gestorben. Ludwig XIV., der des Königs Schwiegersohn war, erhob Ansprüche auf einen Teil des spanischen Reiches, obgleich seine Gemahlin bei ihrer Vermählung feierlich auf alle Erbansprüche ver-

zichtet hatte. *Warum richtete er nun sein Augenmerk auf die spanischen Niederlande?* Die spanischen Niederlande lagen im Nordosten Frankreichs; durch ihren Besitz wurde nicht nur die französische Herrschaft nach dieser Seite hin ausgedehnt, es wurde dadurch auch gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, von hier aus nach und nach in den Besitz des ganzen linken Rheinufers zu gelangen. *Wie konnte nur Ludwig XIV. den Raubkrieg wagen?* Ludwig XIV. hatte den Krieg wohl vorbereitet, vor allem hatte er sich aller Feinde zu entledigen gewufst. Mit dem Bischof von Münster und mehreren anderen Reichsfürsten hatte er einen Bund geschlossen und dafür gesorgt, dafs der Kaiser der bedrohten Schwestermacht nicht zu Hilfe eilen konnte. Denn diese deutschen Fürsten hatten sich verpflichtet, keinem kaiserlichen Heere den Durchzug durch ihr Land zu gestatten. *Warum fand der Krieg ein so schnelles Ende?* Die französischen Heere drangen siegreich vor, da sie nirgends Widerstand fanden. Durch die raschen Fortschritte des Eroberers aber wurden die Holländer besorgt um ihre Selbständigkeit. Sie schlossen deshalb mit England und Schweden ein Schutzbündnis. Durch diesen Dreimächtebund wurde der Eroberer in seinem Siegeslaufe gehemmt und zum Frieden genötigt. *Inwieweit hatte nun Ludwig XIV. sein Ziel erreicht?* Er behielt die eroberten niederländischen Städte Lille, Charleroi, Douai, Tournai und Oudenarde. Sein Kriegsbaumeister Vauban verwandelte sie sofort in unüberwindliche Festungen, und so wurden die neueroberten Plätze Stützpunkte für fernere Unternehmungen. *Wie kam es nur, dafs trotz des Dreimächtebundes Ludwig XIV. noch solche Erfolge erzielte?* Österreich und Spanien hatten sich dem Dreimächtebund nicht angeschlossen; ersteres hatte vielmehr mit Frankreich einen Sondervertrag abgeschlossen und Spanien im Stich gelassen, während letzteres sich dem Bündnis nicht anschlofs, weil es nicht vergessen konnte, dafs einst die Holländer ihm unterthan gewesen waren.

So stand Spanien allein, und Ludwig XIV. konnte als Sieger den Frieden diktieren.

Überschrift: Wie Ludwig XIV. Spanien siegreich bekämpfte.

Ob durch den Dreimächtebund die Eroberungspläne Ludwigs XIV. für immer vereitelt worden waren?

Was meint ihr dazu? Ludwig XIV. wird sich durch den Dreimächtebund nicht abhalten lassen, seine Pläne auszuführen. Er wird vielmehr auf Mittel und Wege sinnen, sein Ziel trotzdem zu erreichen; zumal der erste Ansturm so glänzend gelungen war. Aber wie soll er das anfangen? Vielleicht sucht er den Dreimächtebund zu sprengen und dann abermals einen Krieg zu beginnen. Aber gegen wen soll er Krieg führen? Ob er sein Ziel erreicht?

Erzählung: Der Rachekrieg gegen Holland.

Sachl. Vertiefung. Warum griff Ludwig XIV. nunmehr Holland an? Holland hatte es gewagt, seinen Siegeslauf zu hemmen. Es war also ein Rachekrieg, den Ludwig der XIV. jetzt unternahm, aber auch ein Raubkrieg; denn sein Streben war darauf gerichtet, das reiche Holland mit seiner grofsen Seemacht, seinen Kolonieen und seinem Handel zu unterwerfen. Warum unternahm Ludwig XIV. den Rachekrieg gegen Holland nicht sofort nach dem Aachener Frieden? In der Zeit nach dem Aachener Frieden suchte Ludwig XIV. zunächst den Dreimächtebund zu sprengen und Hollands Bundesgenossen auf seine Seite zu bringen. Es gelang ihm auch, Schweden und England vom Bunde zu trennen. Auch den deutschen Kaiser hatte er für sich zu gewinnen gewufst und mit ihm einen geheimen Vertrag geschlossen, in dem eine Teilung der spanischen Monarchie festgesetzt worden war und der Kaiser sich verpflichtet hatte, sich nicht in den holländischen Krieg zu mischen. So stand Holland ganz allein. Und trotzdem war Ludwig XIV. nicht so glücklich? Die Holländer hatten die Dämme

durchstochen und das Land unter Wasser gesetzt; so war es dem Feinde unmöglich, weiter vorzudringen. Und als er auf den gefrorenen Gewässern gegen Amsterdam marschieren wollte, da zwang ihn plötzlich eintretendes Tauwetter zur Umkehr. Die Holländer fanden Unterstützung durch den grofsen Kurfürsten von Brandenburg. *Warum kam Friedrich Wilhelm den Holländern zu Hilfe?* Seine Besitzungen am Rheine waren durch Ludwigs Eroberungsgelüste arg gefährdet; der Protestantismus war in grofser Gefahr; Friedrich Wilhelm hatte eine holländische Prinzessin zur Gemahlin. *Weshalb schickte auch der Kaiser seine Heere gegen die Franzosen?* Der grofse Kurfürst hatte ihn zu bestimmen gewufst, gemeinsam mit ihm gegen Ludwig zu ziehen. Der kaiserliche Feldherr erhielt jedoch die Weisung, jedes Gefecht zu vermeiden. Durch diese zweideutige Haltung der Kaiserlichen fühlte sich der grofse Kurfürst verletzt und schlofs deshalb mit Ludwig XIV. einen Neutralitätsvertrag. Als aber Ludwig XIV. trotz des Vertrages Reichsgebiet angriff und Trier, Cleve und andere Orte besetzte, da erschien der grofse Kurfürst abermals am Rheine, und der Kaiser schlofs mit Friedrich Wilhelm ein neues Bündnis, dem auch Spanien beitrat. *Was hatte dies neue Bündnis zur Folge?* Die Franzosen suchten den Verbündeten einen Angriff von Osten her unmöglich zu machen und verwüsteten deshalb das ganze Land an der Mosel und Saar, sowie die rechtsrheinische Pfalz. Dörfer und Städte wurden eingeäschert, die Bewohner getötet oder vertrieben, Hab und Gut geraubt. Die Glocken wurden von den Türmen herabgeholt und nach Paris geschafft, wo man Geschütze daraus gofs. *Aber warum suchten die Verbündeten diesem Treiben nicht Einhalt zu thun?* Das Vorrücken der Verbündeten erfolgte sehr langsam; im Hauptquartiere fehlte es an Einheitlichkeit und Sicherheit; die Haltung der Kaiserlichen und der Reichstruppen blieb zweifelhaft; der Feldzug am Oberrhein war wenig günstig; bei der Rheinarmee entstand Uneinigkeit über

die Leitung, wodurch entscheidende Erfolge verhindert wurden. Der grofse Kurfürst aber, der vergeblich auf eine Entscheidungsschlacht hindrängte, mufste den Kriegsschauplatz verlassen, da die Schweden auf Ludwigs Veranlassung in die Mark eingefallen waren. Warum hatte wohl Ludwig XIV. die Schweden zu einem Einfall in die Mark bewogen? Der grofse Kurfürst war der gefährlichste Gegner Ludwigs; wenn er diesen zum Verlassen des Kriegsschauplatzes zwang, hatte er wieder freie Hand und konnte Holland eher demütigen. Wie kam es, dafs er sich verrechnet hatte? England schlofs mit Holland Frieden, so stand Ludwig wieder allein und sah sich zum Frieden genötigt. Bereits 1676 trat in Nimwegen ein Friedenskongrefs zusammen. Was hatte Ludwig durch diesen Krieg erreicht? Er erhielt die burgundische Freigrafschaft (Karte!), Freiburg im Breisgau und die 10 Reichsstädte im Elsafs. Dazu wurde den Franzosen der Durchmarsch durch das Reich gestattet, damit Ludwig nötigenfalls den Kurfürsten zum Frieden zwingen könne. Warum bezeichnete das Volk diesen Frieden nur als den Frieden von »Nimm weg«? Ludwig XIV. hatte durch List und Klugheit und durch mannigfache Greuelthaten nicht nur den Spaniern, sondern auch dem deutschen Reiche grofse Gebiete weggenommen.

Überschrift: Wie Ludwig XIV. auch im Kriege gegen Holland Sieger blieb.

Ob unser deutsches Vaterland nunmehr Ruhe hatte vor den Einfällen des französischen Eroberers?

3. Die Einsetzung der Gerichtshöfe und der Überfall Strafsburgs.

Unterziel: Wie Ludwig XIV. seine Herrschaft über das ganze Elsafs ausdehnte.

Welche Teile des Elsafs hatte Ludwig durch den Münsterer, Aachener und Nimwegener Frieden erworben? Er hatte den Sundgau mit den Städten Mühlhausen und

Belfort erhalten, hatte die zehn im Elsafs gelegenen Reichsstädte erworben u. s. w. Lothringen hatte er nach dem Nimwegener Frieden noch besetzt gehalten. So besafs er die wichtigsten Orte. Wie suchte er nun in den Besitz der übrigen Teile des Elsafs zu gelangen? (Erzählung!)

Sachliche Vertiefung: Wie suchte er also sein Ziel zu erreichen? Er setzte in Metz, Breisach und anderen Städten besondere Gerichtshöfe ein, welche untersuchen sollten, welche Städte, Dörfer und sonstige Besitzungen einstmals zu denjenigen Gebieten gehört hatten, die im westfälischen und Nimwegener Frieden an Frankreich gekommen waren. *Wie konnte er aber dies wagen?* Im westfälischen Frieden war bestimmt worden, dafs Frankreich die Landgrafschaft Ober- und Unterelsafs »mit allem Zubehör« abgetreten werden sollte. Damit waren natürlich diejenigen Gebiete gemeint, die zur Zeit der Übergabe dazu gehörten. Ludwig aber fafste diese Bestimmung viel weiter und verstand darunter alle diejenigen Gebiete, welche jemals zu dem Elsafs gehört hatten. *Was war die Folge eines solchen Vorgehens?* Gegen 600 Dörfer, Städte, Flecken, Schlösser, Mühlen und Höfe kamen in den Besitz Frankreichs, so z. B. Saarlouis, Saarbrücken, Luxemburg, Germersheim u. s. w. Überall wurde das französische Wappen angeschlagen und von den Unterthanen der Eid der Treue gegen Frankreich verlangt. Wer sich weigerte, den Eid zu leisten, wurde vertrieben. Dabei steckten die französischen Soldaten oft ganze Städte und Dörfer in Brand. *Wie suchte Ludwig XIV. diesen Raub zu sichern?* Der Kriegsbaumeister Vauban legte an allen Grenzen unangreifbare Festungen an, die das Land gegen feindliche Einfälle sicher stellen sollten. So war von der Nordseeküste bis nach Mühlhausen im Elsafs ein grofser Festungsgürtel entstanden, der nur an einer Stelle noch unterbrochen war, nämlich dort, wo die Reichsstadt Strafsburg lag. Diese Stadt in seinen Besitz zu bekommen, war nunmehr sein Streben. — Welche Fragen entstehen da? (Ob dieser Plan

gelingt? Ob Kaiser und Reich dem Eroberer nicht Einhalt gebieten?) Erzählung: Der Überfall Strafsburgs.

Warum strebte Ludwig XIV. nach dem Besitze Strafsburgs? Die Stadt Strafsburg war der Schlüssel zu Deutschland; sie bildete den besten Stützpunkt für seine ferneren Unternehmungen; Strafsburg war durch die grofse Brücke die Herrin des Rheinstromes. Strafsburg besafs ein grofses Zeughaus, das über 900 Geschütze enthielt. Wie suchte er nun diese wichtige Stadt in seinen Besitz zu bekommen? Der König von Frankreich fand hilfreiche Unterstützung bei dem Bischof Egon von Fürstenberg, der — wie noch zahlreiche andere hohe geistliche Würdenträger — die Pläne des französischen Eroberers aus katholischem Religionseifer förderte. Mit französischem Golde bestach dieser den Stadtschreiber und mehrere Ratsherren. Heimlich wurde die Munition von den Wällen entfernt; Verräter meldeten dem Könige den geeigneten Tag des Überfalls, und als die Mehrzahl der Strafsburger Bürger auf der Frankfurter Messe war, rückte Ludwig XIV. mit 20000 Mann heran und umringte die Stadt. Der Bürgermeister riet zur Übergabe, obgleich die Zünfte die Eroberung zu verhindern suchten. So ging Strafsburg dem Reiche verloren. Wie war es aber möglich, dafs Ludwig XIV. ungestört seine Eroberungssucht befriedigen konnte? Der Kaiser konnte sich nicht gegen Ludwig wenden, da in Ungarn Unruhen ausgebrochen waren und Ludwig XIV. ihm die Türken auf den Hals gehetzt hatte. Das Reich aber wollte nicht helfen; denn die meisten Fürsten, die früher dem König von Frankreich gedient hatten, waren der Ansicht, man dürfe es zum Kriege nicht treiben, da derselbe noch gröfsere Verluste nach sich ziehen könnte, als man bisher erlitten. Der Reichstag erhob zwar Einspruch gegen Ludwigs Vorgehen, aber ohne Erfolg; nach langen Verhandlungen wurde endlich ein zwanzigjähriger Waffenstillstand geschlossen, durch den die geraubten Gebiete sämtlich dem Könige von Frankreich überlassen wurden.

Zusammenfassung: Wie Ludwig XIV. die Gerichtshöfe einsetzte und dem Reiche Strafsburg raubte.

Welche Fragen bleiben nun zur Beantwortung übrig? 1. Warum versagte der grofse Kurfürst in so schwerer Zeit dem Reiche seine Hilfe? 2. Ob es dem grofsen Kurfürsten gelang, sein Land von den Schweden zu säubern?

Es erfolgt nun der Überblick, den wir mit der Hauptfrage einleiten: Inwiefern wurde durch Ludwigs XIV. Eroberungskriege neues Elend über unser deutsches Vaterland gebracht? 1. Welches waren die Eroberungskriege? 2. Wodurch wurden sie veranlafst und ermöglicht? 3. Was hatten sie zur Folge?

2. Stück: Der grofse Kurfürst und die Schweden.

Ziel: Wir untersuchen nun, ob es dem grofsen Kurfürsten gelang, sein Land von den Schweden zu säubern?

Analyse: Warum waren die Schweden in Brandenburg eingefallen? In dem Rachekriege gegen Holland hatte Schweden auf Frankreichs Seite gestanden. Als Ludwig XIV. gegen Holland nicht so glücklich kämpfte als früher gegen die Niederlande, da suchte er sich seines gefährlichsten Gegners, des grofsen Kurfürsten, zu entledigen. Er stachelte die Schweden zu einem Einfalle in Brandenburg an. Da Frankreich die nötigen Hilfsgelder zu liefern versprach, so erfüllten die Schweden den Willen des französischen Machthabers und brachen in Brandenburg ein. Aber wie war dies so leicht möglich? Die Schweden waren ja Nachbarn des brandenburgischen Staates; denn im westfälischen Frieden war ihnen Vorpommern zugesprochen worden. Von hier aus konnten sie leicht und schnell Brandenburg überfallen. Aber welche Veranlassung hatten sie zum Kriege? Einen Grund und Vorwand zum Kriege hatte Schweden nicht; da ihnen aber Aussicht auf den Besitz Hinterpommerns gemacht worden war, so unternahmen sie den Eroberungskrieg gegen Brandenburg. Welche Fragen haben wir nun zu beantworten:

1. Wie trieben's die Schweden in Brandenburg?
2. Ob der grofse Kurfürst rechtzeitig eintraf und ob er sie besiegte?

Synthese. *Disposition:* 1. Der Einfall der Schweden. 2. Des Kurfürsten Rückkehr und Sieg bei Fehrbellin. 3. Der Feldzug in Pommern und Preufsen und der Friede. 4. Der Verlust Schlesiens.

Sachliche Vertiefung: 1. *Wie kam es nur, dafs die Schweden so schnell vorwärts dringen konnten?* Der Kurfürst war mit dem Hauptteile seiner Kriegsmacht am Rheine, um hier gemeinsam mit den kaiserlichen Truppen den Eroberungsgelüsten Ludwigs XIV. zu steuern; nur wenige Truppen waren in der Mark zurückgeblieben und vermochten der schwedischen Übermacht nicht genügend Widerstand zu leisten. Das Land war also fast völlig ohne Schutz. *Was war die Folge hiervon?* Als die Schweden merkten, dafs das Land schutzlos ihnen preisgegeben war, verübten sie dieselben Greuelthaten wie vormals während des dreifsigjährigen Krieges. Sie plünderten Dörfer und Städte, verwüsteten die Saaten, trieben den Bauern das Vieh weg und erprefsten von den Bewohnern durch die abscheulichsten Martern grofse Summen Geldes. *Wie verhielt sich das Volk in dieser Not?* Die Bauern der Altmark erhoben sich unter der Führung des Landeshauptmanns von der Schulenburg und suchten sich ihrer Bedrücker zu erwehren. Ihre Fahnen trugen den roten brandenburgischen Adler mit der Inschrift: »Wir sind Bauern von geringem Gut und dienen unserm gnädigsten Kurfürsten mit Leib und Blut.« Doch sie waren den geübten Kriegern nicht gewachsen. *Warum kam der grofse Kurfürst seinen bedrängten Unterthanen nicht sofort zu Hilfe?* Durch die Verhandlungen mit seinen Verbündeten, die ihm Hilfe versprochen hatten, verstrich lange Zeit. Da aber die Verbündeten zögerten, ihm Beistand zu leisten, so mufste er den Kampf mit den Feinden allein aufnehmen.

Zusammenfassung: Wie die Schweden in Brandenburg einfielen und das Land verwüsteten.

Ob es dem grofsen Kurfürsten gelang, sein Land von den Feinden zu säubern?

2. Des Kurfürsten Rückkehr und die Schlacht bei Fehrbellin.

Sachliche Vertiefung: Wie suchte er sein Ziel zu erreichen? In aller Stille traf er seine Vorbereitungen. Ende Mai brach er aus den Winterquartieren am Main auf, überschritt den Thüringer Wald und marschierte in Eilmärschen nach Magdeburg, das nach kaum dreiwöchentlichem Marsche erreicht ward. Hier liefs er alle Thore schliefsen und Wachen ausstellen, damit kein Bote die Nachricht von seiner Ankunft den Schweden überbringen könnte. Nachdem sein Heer feierlichen Gottesdienst gehalten, brach es im Dunkel der Nacht auf gegen den Feind, der im Havellande sorglos zerstreut lag, da er von der Ankunft des Kurfürsten keine Ahnung hatte. Die Sorglosigkeit des Feindes benutzend, rückte der Kurfürst rasch vorwärts, und in kurzer Zeit stand Derfflinger vor Rathenows Thoren, das durch die List des kühnen Feldherrn nach heftigem Kampfe genommen ward. So wurde der Feind durch Vorsicht und Klugheit, durch List und Kühnheit überrascht. Was war wohl die Folge dieses Handstreiches? Der wichtige Platz war den Feinden entrissen; die Stellung der Feinde war gesprengt, das schwedische Heer gespalten und der linke Flügel vom rechten getrennt. Die Schweden mufsten sich zurückziehen und eine Einigung der getrennten Heeresteile versuchen. Frage?

Ob's den Schweden gelang die beiden Flügel zu vereinigen?[1]) Was ist uns bekannt? Eine Einigung kann nicht erfolgt sein; denn die Schweden sind bei Fehrbellin besiegt worden. Wie kam es, dafs die

[1]) Der Deutschunterricht behandelt gleichzeitig das Gedicht »Der treue Froben« von *Minding*.

Vereinigung nicht gelang? Der Kurfürst suchte die zurückweichenden Schweden zwischen Rhin und Havel festzuhalten. Deshalb begann er am 26. Juni die Verfolgung. Am Morgen des 28. Juni war der Feind eingeholt. Landgraf Friedrich von Hessen-Homburg, der mit der brandenburgischen Vorhut dem Feinde zuerst auf den Fersen war, hatte die feindliche Nachhut in ein Gefecht verwickelt, obgleich der Kurfürst ihm befohlen hatte, sich in kein Gefecht einzulassen. Warum suchte der Kurfürst den Entscheidungskampf hinauszuschieben? Der Kurfürst war dem Feinde nicht gewachsen; er verfügte nur über 5000 Reiter, 600 Dragoner und 13 Geschütze; das brandenburgische Fußvolk war noch zurück; nach seinem Eintreffen sollte der Feind angegriffen werden. Das schwedische Heer zählte 7000 Mann Fußvolk, 4000 Reiter und 38 Geschütze. Weshalb hatte der Landgraf von Hessen der Weisung des Kurfürsten nicht Folge geleistet? Als der Befehl des Kurfürsten eintraf, war der Kampf bereits lebhaft entbrannt. Wie kam es, daß die Schweden trotz ihrer Übermacht besiegt wurden? Die Brandenburger hatten eine günstige Stellung eingenommen; auf einem Sandhügel hatte Derfflinger seine Geschütze postiert, durch deren Feuer der Reiterangriff wirksam unterstützt wurde. Die Schweden suchten die Höhe zu stürmen; schon wandten sich die brandenburgischen Reiter, welche die Geschütze decken sollten, zur Flucht, da führte der Kurfürst neue Scharen ins Treffen und stürzte sich in das wildeste Kampfgetümmel. An seiner Seite fiel der treue Froben, und der Kurfürst selbst ward von schwedischen Reitern umringt; neun tapfere Dragoner befreiten den heldenmütigen Fürsten aus der großen Gefahr. Diesen letzten Teil des Kampfes, der um den Besitz des Sandhügels ausgefochten wurde, schildert das Gedicht. — Nun gebt an, wie sich bei Fehrbellin der Kampf gestaltete! Wodurch wurde der Sieg errungen? Es war zunächst die Entschlossenheit des

grofsen Kurfürsten, die den Sieg herbeiführte. Trotzdem er im Kampfe allein steht, und obgleich seine Bundesgenossen mit der versprochenen Hilfe zögern, nimmt er den Kampf auf; obgleich der Feind ihm an Stärke weit überlegen ist, wagt er die Entscheidungsschlacht. Sein Feldherrntalent weifs den rechten Augenblick auszunützen, die rechten Anordnungen zu treffen, den Feind zu täuschen etc. Sein Mut aber, der ein Ausflufs seines starken Gottvertrauens und seiner Liebe zu seinem Volke ist, führt die Entscheidung herbei; denn dadurch werden die brandenburgischen Truppen, die bereits zu wanken begannen, von neuem begeistert und angefeuert, und die Unerschrockenheit und Ausdauer, welche der oberste Feldherr im heifsesten Schlachtgewühl offenbart, überträgt sich ohne weiteres auf das Heer, das mit stolzem Bewufstsein und mit dem Feldgeschrei »Hie gut Brandenburg allewege!« vorwärtsstürmte.

Was hatte dieser glänzende Sieg zur Folge? Die Schweden ergriffen die Flucht, und nach sieben Tagen stand kein Feind mehr auf märkischem Boden, die Marken waren befreit. Wie ein Lauffeuer eilte die Kunde von dem herrlichen Siege durch ganz Europa und machte einen ungeheuren Eindruck. Der deutsche Kaiser und die deutschen Reichsfürsten beglückwünschten den grofsen Kurfürsten zu diesem grofsartigen Erfolge, und auf dem Reichstage zu Regensburg ward der Reichskrieg gegen die Schweden beschlossen. Überall in den Marken wurden Freuden- und Dankfeste veranstaltet, und wohin der grofse Kurfürst kam, da wurde er von seinem dankbaren Volke mit unbeschreiblichem Jubel empfangen.

Zusammenstellung: Wie der grofse Kurfürst seinem bedrängten Volke zu Hilfe eilt und die Schweden bei Fehrbellin besiegt.

Ob mit dem Siege bei Fehrbellin der Schwedenkrieg sein Ende erreicht hatte?

3. Der Feldzug in Pommern und Preufsen und der Friede.

Unterziel: Wie des grofsen Kurfürsten Ausspruch in Erfüllung ging.

Welcher Ausspruch ist wohl gemeint? »Das kann den Schweden Pommern kosten!« Was hatte den grofsen Kurfürsten zu diesem Ausspruche veranlafst? Als er die erste Nachricht von dem Einfalle der Schweden erhalten hatte und als man ihm mitteilte, welche Verwüstungen die Feinde in der Mark angerichtet, da hatte er zornig ausgerufen: »Das kann den Schweden Pommern kosten!« Was hatte er wohl damit gemeint? Und wie steht's nun mit dieser Hoffnung? Sie ist erfüllt; Pommern ist den Schweden entrissen worden und befindet sich in des Kurfürsten Besitz. Welche Fragen werden wir da zu beantworten haben?

1. Wie ist's dem grofsen Kurfürsten möglich geworden, den Schweden Pommern zu entreifsen?
2. Ob der grofse Kurfürst für immer im Besitze Pommerns bleiben wird?

Die Eroberung Pommerns. (Wir beginnen dieselbe mit der Eroberung von Stralsund und verfahren dabei darstellend.)

Drei Jahre nach dem glorreichen Siege sehen wir den grofsen Kurfürsten vor jener Feste, die einst einem Wallenstein getrotzt, jetzt aber vergeblich Widerstand geleistet hatte. Was mufs also geschehen sein? Stralsund ist erobert worden. Fällt uns dabei nicht etwas auf? Die Eroberung erfolgt erst drei Jahre nach der Schlacht bei Fehrbellin. Wie kommt dies wohl? Stralsund liegt im nordwestlichen Teile Pommerns; es wird dem grofsen Kurfürsten nicht leicht geworden sein, in Pommern vorzudringen; denn die Schweden werden sich in den festen Plätzen verschanzt haben. So mufste er denn erst die starken Festungen erobern. Den tapferen Brandenburgern gelang es aber, den Schweden eine feste Stadt nach der andern zu entreifsen, und im Sommer 1677 stand der grofse Kurfürst vor Pommerns Hauptstadt. Vier Monate lagerte das brandenburgische Heer vor der starken Feste,

die sich endlich — nachdem gegen 200 Feuerschlünde den gröfsten Teil in Trümmer gelegt hatten — dem Sieger von Fehrbellin ergab. Am 6. Januar 1678 hielt der grofse Kurfürst seinen Einzug in die bezwungene Feste. Was hatte die Eroberung Stettins zur Folge? Die Schweden wichen immer weiter zurück; bald waren nur noch Greifswald und Stralsund in ihrem Besitze, und als auch diese erobert, da waren die Schweden aus allen ihren deutschen Besitzungen vertrieben. Aber wie ist dies dem grofsen Kurfürsten möglich geworden? Der grofse Kurfürst fand die Unterstützung Dänemarks; dagegen zögerten Kaiser und Reich, obgleich der Reichskrieg beschlossen war, auch jetzt noch mit ihrer Unterstützung, zumal seit 1676 ein Friedenskongrefs zu Nimwegen zusammengetreten war. Warum setzte aber der grofse Kurfürst den Krieg fort? Er erblickte in den Schweden nicht nur einen Feind Brandenburgs, sondern einen Reichsfeind. Seit 1648 besafsen sie Vorpommern, Wismar und einige Gebiete an der Nordsee, und ihr Streben war jederzeit darauf gerichtet, ihre Macht auszudehnen. Sie waren daher nicht blofs Brandenburg, sondern auch anderen deutschen Staaten gefährlich. Da sie noch von Frankreich unterstützt wurden, so konnten sie ihre Pläne noch leichter ausführen. Um nun Deutschland von diesem gefährlichen Feinde im Norden zu befreien, setzte der grofse Kurfürst den Krieg gegen die Schweden fort, und es gelang ihm auch, sie aus Pommern zu vertreiben. — Zusammenfassung.

Ob die Schweden wohl das verlorene Land zurückzugewinnen suchten?

Der Kampf in Preufsen.

Wie suchte der Schwedenkönig das verlorene Land zurückzugewinnen? Im November 1678, fast um dieselbe Zeit, als Greifswald in die Hände der Brandenburger gefallen und damit ganz Pommern von den Schweden gesäubert war, da versuchte der Schwedenkönig an einer andern Stelle den Angriff. Er liefs 16000 Mann

in Preufsen einbrechen. Warum wohl gerade hier? Ein Einfall in Pommern war nicht gut möglich, da alle festen Plätze von den Brandenburgern besetzt gehalten wurden; dagegen war Preufsen allen Schutzes bar. Der Kurfüst selbst aber stand in Westfalen, um seine rheinischen Besitzungen zu schirmen, die von den heranrückenden Franzosen bedroht waren. So war der grofse Kurfürst von zwei Seiten bedroht. Wie suchte er sich der neueindringenden Schweden zu erwehren? Er liefs eilig das in Pommern stehende Heer trotz der strengen Kälte aufbrechen und nach Preufsen marschieren. Er selbst folgte, obgleich er krank war, diesem Heere und hielt im Januar 1679 zu Marienwerder die Musterung über seine 9000 Mann. Was erreichte er durch dieses entschlossene Vorgehen? Als sich die Kunde von der Ankunft des Kurfürsten verbreitete, da sammelte der Anführer der Schweden sein Heer zum Abzuge. Der General Görzke aber, der mit der Vorhut vorausgeschickt war, folgte dem abziehenden Feinde, wie einst der Prinz von Homburg nach der Einnahme von Rathenow. Was geschah jetzt? Es entspann sich nun eine wildo Jagd. Genoral Görzke liefs bei jedem seiner Reiter einen Fufssoldaten aufsitzen, und dann ging's über Stock und Stein dem fliehenden Feinde nach. Das preufsische Landvolk aber unterstützte die mutigen Krieger. Was den Schwertern der Reiter und den Kugeln der Schützen entkam, das erlag dem nachrückenden Landsturme. Der Kurfürst aber hatte mit dem Hauptheere einen anderen Weg zurückgelegt, kam dem Feinde in die Flanke und suchte ihm den Rückweg abzuschneiden. In Bauernschlitten ward das Fufsvolk untergebracht, und im sausenden Fluge ging's über das glatte Eis des frischen und kurischen Haffs bis Tilsit, wo die Schweden rasteten. Doch als General Treffenfeld mit seinen Reitern ihnen folgte, da flohen sie weiter, bis sie wieder auf schwedischem Boden waren. Mit Siegeszeichen und reich mit Beute beladen kehrten die tapferen Brandenburger zurück. Welchen Wert hatte der neue

Feldzug gegen die Schweden? Preufsen war gesäubert von den Feinden, und Pommern konnte von neuem behauptet werden, nachdem es in doppeltem Kampfe und nach doppeltem Siege errungen worden war. Brandenburgs Macht und Ansehen wuchs dadurch mehr und mehr.

Zusammenfassung: Wie der grofse Kurfürst Pommern erobert und den neuen schwedischen Angriff in Preufsen siegreich zurückschlägt.

Ob der grofse Kurfürst auch sich des anderen Feindes erwehren konnte?

Der Friede zu St. Germain.

Was hatte wohl Ludwig XIV. inzwischen gethan? Während Friedrich Wilhelm in Preufsen weilte und gegen die Schweden kämpfte, war Ludwig XIV. in die rheinischen Besitzungen des Kurfürsten eingedrungen und hatte Cleve, Mark und Ravensberg besetzt. Wie war nur dies möglich? Holland und Spanien hatten mit Frankreich Frieden geschlossen, dem auch der Kaiser und das Reich beitraten. So stand Friedrich Wilhelm ganz allein, und es war Ludwig XIV. leicht, seine rheinischen Besitzungen zu besetzen. Welche Absicht hatte wohl Ludwig XIV.? Er wollte jetzt den grofsen Kurfürsten, den einzigen Feind, zum Frieden zwingen und den Schweden zur Wiedergewinnung Pommerns verhelfen. Deshalb war im Nimwegener Friedensschlufs festgesetzt worden, dafs der westfälische Frieden aufrecht erhalten werden sollte und dafs den Franzosen der Durchmarsch durch das Reich gestattet werde. Zu beiden Bestimmungen hatte Kaiser und Reich die Einwilligung gegeben. Was ist darüber zu urteilen? Was hatte das Verhalten des Reiches zur Folge? Der grofse Kurfürst, der jetzt von allen seinen Bundesgenossen verlassen war und ganz allein dastand, konnte den Kampf nicht fortführen; denn jetzt stand seine Existenz auf dem Spiele. Um diese zu retten, mufste er in den schmachvollen Frieden von St. Germain willigen. Warum war er für Brandenburg schmachvoll? Des grofsen Kurfürsten Ausruf!

Zusammenfassung: Wie durch den Frieden von St. Germain des grofsen Kurfürsten Hoffnung vollständig vernichtet ward.

4. Der Verlust Schlesiens.

Ziel: Wie der grofse Kurfürst eine neue schwere Enttäuschung erleben mufste.

Inwiefern hat er bereits eine schwere Enttäuschung erfahren? Er mufste im Frieden zu St. Germain Pommern wieder herausgeben, das er in doppeltem Kampfe und Siege den Schweden entrissen hatte. So blieb ein schönes deutsches Land in schwedischem Besitz, und ein fremdes Volk schaltete und waltete auch fernerhin als Herr an dem deutschen Ostseestrande. Wie war dies alles so gekommen? Weil Kaiser und Reich den grofsen Kurfürsten im letzten entscheidenden Augenblick im Stich liefsen, mufste er das deutsche Land den Fremden überlassen. Das war eine schwere Enttäuschung. Jetzt mufs er eine neue erfahren? Worin bestand die neue Enttäuschung? Als im Jahre 1675 das Herzogshaus von Liegnitz, Brieg und Wohlau ausgestorben war, da zog der Kaiser die schlesischen Besitzungen als erledigtes Reichslehen ein und behielt sie für sich. Aber inwiefern lag darin für den Kurfürsten von Brandenburg eine Kränkung? Friedrich Wilhelm war allein berechtigt, das Land zu erben; denn im Jahre 1537 hatte der Herzog Friedrich von Schlesien, der mit den Kurfürsten von Brandenburg nahe verwandt war, eine Erbverbrüderung geschlossen, nach welcher die schlesischen Herzogtümer an Brandenburg kommen sollten, falls die Herzogsfamilie vor den Hohenzollern aussterben sollte. Warum achtete der Kaiser diesen Erbvertrag nicht? Man sagte, »es gefalle Kaiserlicher Majestät nicht, dafs sich ein neues Vandalenreich an der Ostsee hervorthue.« Was ist damit gemeint? Was geht daraus hervor? Österreichs Neid und Mifsgunst. Warum mufste der grofse Kurfürst dies ruhig geschehen lassen? Der Kampf mit den Schweden und Franzosen und die

Reichsverfassung hinderten ihn daran, seine Ansprüche zu behaupten und durchzusetzen.

Zusammenfassung: Wie dem grofsen Kurfürsten auch Schlesien verloren ging.

Hauptzusammenfassung: Der grofse Kurfürst in seinem Verhältnis zu Kaiser und Reich.

Association. Wir untersuchen nunmehr, wie es kam, dafs unser deutsches Vaterland nach dem grofsen Kriege so schwach und ohnmächtig war?

1. Inwiefern war unser deutsches Vaterland nach dem grofsen Kriege schwach und ohnmächtig? Das deutsche Reich vermag nicht, sich selbst zu schützen vor den Feinden, die es rings umgeben. Es ist nicht imstande, die Räubereien und Verwüstungen, von denen die deutschen Grenzlande heimgesucht werden, zu verhindern; es kann es nicht hindern, dafs deutsche Länder dem Reiche weggenommen und deutsche Völkerstämme gezwungen werden, fremden Herrschern den Unterthaneneid zu leisten. Das Reich ist vollkommen machtlos nach aufsen hin, es mufs sich den Wünschen und Forderungen des französischen Eroberers fügen. Es wagt aber auch nicht, ernstlichen und thatkräftigen Widerstand zu leisten; der Kaiser sowohl, als auch die Reichsfürsten offenbaren Unentschlossenheit und Wankelmut; sie sind der Ansicht, dafs durch einen Krieg das Reich noch gröfsere Verluste erleiden würde, dafs es darum besser sei, den Krieg zu vermeiden.

2. Worin war nun diese Ohnmacht des Reiches begründet?

a) Es fehlte an der inneren Einheit. Die Fürsten handeln anders als der Kaiser; es fehlt das rechte Einverständnis zwischen Kaiser und Reichsständen (cf. Meinungsverschiedenheiten im Hauptquartiere und Ansicht der Fürsten!). Dieser Mangel an innerer Einheit war eine Folge der Bestimmungen des westfälischen Friedens, durch die die einzelnen Landesfürsten Landeshoheit erhalten hatten und durch die die selbstsüchtigen Bestrebungen

derselben von neuem Förderung erfahren hatten. Dies tritt uns in der deutschen Geschichte mehrfach entgegen z. B. zur Zeit der letzten Karolinger, zur Zeit der letzten Hohenstaufen und während der Zeit des Faustrechts. Inwiefern? Die Ohnmacht des Reiches ist also die natürliche Folge der staatlichen Zerrissenheit, die durch den westfälischen Friedensschlufs ihren Höhepunkt erreichte.

b) Es fehlte aber auch an Kraft, dem Feinde erfolgreichen Widerstand zu leisten. Man wagte nicht, dem fremden Eroberer energisch entgegenzutreten; der Reichstag schwang sich nur auf zu einem Proteste, mehr konnte und wollte er nicht thun. Es fehlte der feste Wille. Die Mehrzahl der deutschen Fürsten und auch der Kaiser fürchteten sich vor dem französischen Könige, weil gar viele von ihm abhängig waren. Gar viele verkauften sich ihm und stellten für Geld und Ehren ihre Kraft in seinen Dienst. Das war Landesverrat und legte Zeugnis davon ab, dafs es an der Liebe zu dem gemeinsamen Vaterlande fehlte. Überall begegnen wir der Verfolgung selbstsüchtiger Pläne, nirgends aber dem Streben, das Reich zu erhalten. Nur der grofse Kurfürst macht eine rühmliche Ausnahme; doch man läfst ihn im Stiche. Das ist ein Mangel an sittlicher Kraft, der eine Folge ist von der wirtschaftlichen Bedrängnis, in der Fürsten und Völker sich befinden. Die wirtschaftliche Bedrängnis und die sittliche Schwachheit des deutschen Volkes bedingen die politische Ohnmacht des Reiches.

3. Was hat die politische Ohnmacht des Reiches zur Folge gehabt?

a) Nachteilige Folgen: Die partikularistischen Bestrebungen der Einzelfürsten und des Kaisers werden dadurch gefördert. Der Kaiser sucht die Verluste, die sein Haus im Westen gehabt, wieder auszugleichen und im Osten neue Besitzungen zu gewinnen. Er zieht Schlesien als erledigtes Reichslehen ein und dehnt seine Herrschaft in

Ungarn aus. Er sucht seine Erblande zu vergrößern und ihre Macht zu vermehren. Auf Kosten der Reichsmacht wird die habsburgische Hausmacht bereichert.

Die Staaten, welche einstmals den Kern des alten deutschen Reiches bildeten, das Land zwischen Rhein und Oder, zwischen Alpen und Nord- und Ostsee, bleiben sich selbst überlassen und sind darauf angewiesen, sich selbst zu helfen.

b) Segensreiche Folgen: In dieser traurigen Zeit der Zersplitterung, da Kaiser und Reich ihre Pflichten vernachlässigen und über der Verfolgung selbstsüchtiger Pläne das Allgemeinwohl vergessen, da übernimmt Brandenburg die Wacht am Rhein, an der Weichsel und im Norden. Durch die herrlichen Siege über die Schweden zeigt es, dafs es die Kraft und den Mut besitzt, das Reich zu schirmen vor seinen Feinden. Dadurch gewinnt es an Ansehen und Achtung innerhalb des Reiches sowohl, als auch nach aufsen hin. Die Ohnmacht des Reiches befördert also das Wachstum und die Macht Brandenburgs.

System: Der Verfall des deutschen Reiches nach dem grofsen Kriege.

a) Ursachen:

1. Die Ohnmacht des Reiches ist die natürliche Folge der staatlichen Zerrissenheit, die durch den westfälischen Friedensschlufs ihren Höhepunkt erreicht.

2. Die wirtschaftliche Bedrängnis und die sittliche Schwachheit des deutschen Volkes bedingen die politische Ohnmacht des Reiches.

b) Folgen:

1. Auf Kosten der Reichsmacht wird die habsburgische Hausmacht bereichert.

2. Die Ohnmacht des Reiches befördert das Wachstum und die Macht Brandenburgs, und die Hohenzollern übernehmen den Schutz des Reiches.

Methode: A. Das neue Reich.

1. Worin zeigt sich die Machtstellung des neuen Reiches? (Deutschlands Stellung im Rate der Völker.)

2. Wodurch ist diese Machtstellung erreicht worden? (Beseitigung der staatlichen Zerrissenheit, Unterdrückung der partikularistischen Bestrebungen, wirtschaftliche Besserstellung der einzelnen Stände, Hebung und Stärkung der sittlichen Volkskraft.)

3. Was lehrt uns das alte und das neue Reich? (Die Macht und das Ansehen des Reiches sind gewachsen mit der staatlichen Einigung, mit der Hebung des Volkswohlstandes und mit der Stärkung der sittlichen Volkskraft.)

B. Übungsaufgaben:

1. Weist nach, daſs durch den westfälischen Friedensschluſs der Grundstein zum neuen Reich gelegt wurde!

2. Welche Wandlungen hat der durch Otto d. Gr. gegründete deutsche Einheitsstaat bis dahin durchgemacht?

3. Warum war in jener traurigen Zeit das Geschlecht der Hohenzollern einzig und allein dazu geeignet, den Schutz des Reiches zu übernehmen und auf den Trümmern des alten Reiches das neue zu errichten?

Überleitungsfrage: Wie wurde es den Hohenzollern möglich, auf den Trümmern des alten Reiches das neue Reich zu errichten?

2. Einheit.

Der groſse Kurfürst als Begründer des preuſsischen Staates.

Ziel: Wir untersuchen nunmehr, wodurch der groſse Kurfürst von Brandenburg eine so groſse Macht erlangt hatte.

I. Inwiefern zeigte der groſse Kurfürst, daſs er eine groſse Macht besaſs? Er war es, der dem eroberungssüchtigen Ludwig XIV. zu widerstehen wagte, während Kaiser und Reich unthätig zuschauten; er war es, der mit einem verhältnismäſsig kleinen Heere, das obendrein durch die starken Märsche ermüdet war, ein weit gröſseres Heer besiegte und dadurch den Kriegsruhm, der dasselbe um-

strahlte, vernichtete; er war es, der selbst vor zwei gefährlichen Gegnern nicht zurückschreckte, der nicht aus Furcht in den schmachvollen Frieden willigte, sondern durch die Umstände dazu gezwungen wurde. Dadurch verschafft er sich und seinem Staate nach aufsen hin mehr Ansehen und erringt sich eine geachtete Stellung unter den bedeutendsten Herrschern Europas. Worin waren nun diese Erfolge begründet? Diese Machtstellung hat sich der grofse Kurfürst errungen durch sein gutgeschultes und kriegsgeübtes Heer; ohne dasselbe hätte er es nicht wagen können, Ludwig XIV. Widerstand zu leisten; ohne dasselbe wäre es ihm auch nicht möglich gewesen, die Mark von den Schweden zu säubern und denselben Pommern zu entreifsen. Welche Fragen hätten wir nun zu beantworten?

1. Woher rührt die Stärke des brandenburgischen Heeres?
2. Wodurch wurde es dem grofsen Kurfürsten möglich, das starke Heer zu schaffen und zu erhalten?

II. *Disposition*: 1. Die Bildung des stehenden Heeres. 2. Die Einführung der Accise und die Regelung des Steuerwesens.

1. Stück: Die Bildung des stehenden Heeres.

Unterziel: Worin liegt also die Stärke des brandenburgischen Heeres?

Es wird zunächst festgestellt, wie sich die Stärke und Überlegenheit des brandenburgischen Heeres zeigte; sodann wird in gemeinsamer Überlegung nachzuweisen sein, wodurch sich das jetzige Heer von dem früheren unterschied.

Wodurch ist nun dieser Umschwung zum Bessern herbeigeführt worden?

Erzählung: Wie der grofse Kurfürst sich ein stehendes Heer bildet.

Sachliche Vertiefung: *Warum lenkte der grofse Kurfürst sein Augenmerk zuerst auf die Bildung eines stehenden Heeres?* Als der grofse Kurfürst zur

Regierung kam, da blutete sein Land unter den Schrecknissen des dreifsigjährigen Krieges. Brandenburg war den Brandschatzungen der Feinde wehrlos preisgegeben; denn die rasch zusammengerafften Söldnerhaufen vermochten nicht das Land zu schützen, da sie ja nur auf ihr eigenes Wohlleben und auf ihre eigene Bereicherung Bedacht nahmen und sich wenig darum kümmerten, ob sie in Freundes- oder Feindesland ihr Unwesen trieben. Um sein Land vor den Brandschatzungen der eigenen Söldner zu schützen, nahm er die Regimenter, die bereit waren, ihm den Eid der Treue zu schwören, in seinen Dienst, und zwar auf Lebenszeit. — Der Verlauf des Krieges hatte ihn deutlich gelehrt, dafs nur mit Hilfe eines stehenden Heeres etwas erreicht werden konnte; denn Schweden und Frankreich waren so mächtig geworden durch das stehende Heer, das jeden Augenblick bereit war zum Kampfe, sobald der König gebot. — Dazu kam, dafs die Lage des brandenburgischen Staates die Bildung und Erhaltung eines stehenden Heeres erforderte. Wollte der grofse Kurfürst die drei räumlich getrennten Landesteile sich für immer sichern, so bedurfte er einer tüchtigen Kriegsmacht, die es ihm möglich machte, seine einzelnen Länder vor den feindlichen Nachbarn zu schützen. Wie suchte der grofse Kurfürst sein Ziel zu erreichen? Obwohl ihm die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht wünschenswert erschien, so gestatteten doch die damaligen Verhältnisse eine solche Mafsnahme nicht; denn einmal fehlte es an wehrfähigen Jünglingen und Männern, und zum andern bestand in den meisten Kreisen eine grofse Abneigung gegen den Heeresdienst, dem sich bisher nur der Auswurf der Menschheit gewidmet hatte. So mufste der grofse Kurfürst zu der damals üblichen Werbung seine Zuflucht nehmen. Gleich zu Anfang seiner Regierung nahm er eine Anzahl von Regimentern in seinen Dienst, die ihm den Eid der Treue schwören mufsten. Die Anfänge waren zwar klein und unbedeutend; aber durch des grofsen Kurfürsten Ausdauer mehrte sich nicht

nur die Zahl, sondern auch die Kriegstüchtigkeit desselben, so dafs in kurzer Zeit der Kriegsruhm der brandenburgischen Truppen weit und breit bekannt war.

Wodurch hatte das brandenburgische Heer solche Kriegstüchtigkeit erlangt? Um sein Werk zu fördern, hatte der grofse Kurfürst im Jahre 1641 mit den Schweden einen Waffenstillstand geschlossen; denn zur Erreichung seines Zieles bedurfte er der Ruhe. Bei der Werbung ward alles Gesindel ausgeschlossen. Das Heer war dem Kurfürsten und damit dem Staate unmittelbar verpflichtet; der Kurfürst war der oberste Kriegsherr, als solchem stand ihm der unumschränkte Oberbefehl über dasselbe zu; die Vorrechte der Obersten, die ihre Regimenter bisher ganz allein in Händen gehabt hatten und jeder Oberaufsicht von seiten des Landesherrn entzogen waren, wurden beseitigt. (Vgl. hierzu die Stellung eines Wallenstein, Ernst von Mansfeld, Christian von Braunschweig u. s. w.) Das angeworbene Heer ward nun während der Friedenszeit wohl geschult und planmäfsig für den Krieg vorgebildet. Tüchtige Offiziere, die auf einer eigens dazu gegründeten Ritterakademie zu Kolberg vorgebildet wurden, sorgten unermüdlich für die tüchtige Schulung der Truppen. Ganz besonders war es der alte Derfflinger, der früher im schwedischen Heere gedient hatte. Er ward unterstützt durch den Generalfeldzeugmeister von Sparr, der für eine einheitliche und gleichmäfsige Ausrüstung der Truppen sorgte. Er sorgte auch für zuverlässige, stets bereite Ersatztruppen, indem er die tüchtig bewährten Mannschaften, die er nicht in seinem Dienste behalten konnte, in seinem Lande ansiedelte. Ebenso war der grofse Kurfürst bemüht, dem Heere möglichst viele Landeskinder zuzuführen. Seinen Bemühungen gelang es auch, die Abneigung gegen den Heeresdienst zu beseitigen und den Sinn für denselben zu wecken. Innerhalb des Heeres aber wurde auf eine strenge Manneszucht und auf pünktlichen Gehorsam gehalten. Welche Schwierigkeiten stellten sich dem grofsen Kurfürsten in

den Weg? Die Stände machten viele Schwierigkeiten, die Geldmittel für die Anwerbung und Erhaltung der Truppen aufzubringen. Sie bewilligten endlich nach langem Widerstreben im Jahre 1653, jedoch nur auf 6 Jahre, eine Grund- und Häusersteuer, von deren Erträgnissen das Heer erhalten werden sollte. Als diese Zeit verstrichen war, da wandten sich die Stände mehrmals an den Kurfürsten und baten ihn, die Zahl der Soldateska herabzusetzen, da die Kontributionen das Volk sehr drückten. Ja die Stände schrieben sogar, dafs es ihnen befremdlich vorkomme, für das stehende Heer Mittel zu bewilligen, da es dem ganzen Lande keinen Nutzen schaffen könne, sondern vielmehr verursache, dafs viele Leute, die sich sonst wohl im Lande niederlassen würden, an anderen Orten sich festsetzten. *Was ist darüber zu urteilen?* Die Bildung des Heeres war notwendig und brachte dem Lande grofsen Nutzen; denn ohne das stehende Heer wäre Brandenburg einfach ein Raub Schwedens und Frankreichs geworden; die Lasten, welche die neue Einrichtung auferlegte, waren allerdings sehr drückend; denn die wirtschaftliche Lage des Volkes war eine ganz traurige. *Wie verhielt sich der grofse Kurfürst?* Er lehnte die Herabsetzung der Heeresstärke ab, trachtete vielmehr danach, die Zahl der Truppen zu vermehren, und dies Ziel hat er auch durchgeführt, wie wir aus den Kämpfen gegen die Franzosen und Schweden wissen. *Was hatte der grofse Kurfürst dadurch erreicht?* Mit der Bildung des stehenden Heeres war ein sicherer Landesschutz geschaffen worden: der grofse Kurfürst konnte mit seinem Heere nicht nur seine bedrohten Landesteile schützen und von den Feinden säubern; er konnte es auch wagen, den Eroberungsgelüsten Ludwigs XIV. Widerstand zu leisten und mit seinem Heere den Schutz des Reiches im Osten und Westen zu übernehmen. Die glänzenden Waffenthaten seiner heldenmütigen Truppen aber setzten ganz Europa in Erstaunen und begründeten den Ruhm und das Ansehen Brandenburgs nach aufsen hin. Im Heere selbst wurden flammende

Begeisterung und vaterländische Gesinnung geweckt; die Soldaten fühlten es jetzt, dafs sie dem einen Staate Brandenburg angehörten; gleichviel ob sie Preufsen oder Märker oder Rheinländer waren, sie kämpften doch alle für die Erhaltung des einen Staates Brandenburg und zogen für diesen ins Feld mit dem Kampfgeschrei: »Hie gut Brandenburg allewege!« — Zusammenfassung.

2. Stück: Die Einführung der Accise.

Ziel: Woher nahm der grofse Kurfürst die Mittel, die zur Erhaltung eines so grofsen Heeres erforderlich waren?

I. Woher nehmen wir im deutschen Reiche die Mittel zur Erhaltung des Reichsheeres? Das Reich besitzt eine ganze Reihe von Einnahmequellen, aus denen es bedeutende Summen schöpft. Diese Reichseinnahmen werden zum Teil von den Einzelstaaten aufgebracht. Jeder Bundesstaat mufs einen Teil seiner Einnahmen an die Reichskasse abführen, dessen Höhe sich nach der Zahl der Bevölkerung richtet. Aufserdem fliefsen die Überschüsse aus den Einnahmen der Post in die Reichskasse; auch werden vom Reiche zahlreiche Gegenstände des allgemeinen Verbrauches besteuert; es giebt z. B. eine Salz-, Zucker-, Branntwein-, Tabaksteuer; endlich legt das Reich auf alle Waren, welche aus dem Auslande zu uns eingeführt werden, Steuern, die man Zölle nennt. So stehen unserm Reiche regelmäfsige Einnahmen zur Verfügung, durch die es ein grofses Heer erhalten kann. Woher nahm nun der grofse Kurfürst die Mittel? Er hatte so gut wie keine; denn die Stände verweigerten ihm die Mittel. Zwar gelang es dem grofsen Kurfürsten, im Jahre 1653 von den Ständen eine Geldbewilligung zu erlangen; aber sie gewährten ihm die Mittel nur auf 6 Jahre. Nach Ablauf dieser Frist forderten sie die Auflösung des Heeres und verweigerten fernere Mittel.

Wie suchte er sich nun neue Einnahmen zu verschaffen?

II. Erzählung: Die Einführung der Accise.

Sachliche Vertiefung: Wie suchte der grofse Kurfürst die Mittel zu erlangen? Er setzte eine Änderung des Steuerwesens durch, und suchte zunächst eine andere Art der Steuerverteilung einzuführen. Was veranlafste ihn zu dieser Mafsnahme? Bisher hatte jeder Mafsstab für eine gerechte Verteilung der Lasten gefehlt. Die Grundsteuer lastete auf dem Bürger- und Bauernstande, während die oberen Stände, die Prälaten, die Ritterschaft, fürstliche Räte u. s. w. fast steuerfrei waren. Dadurch waren die kleinen Leute in ihrer Gewerbthätigkeit gehindert, und ihre gedrückte Lage mufste Unzufriedenheit erregen. Am meisten veranlafste ihn seine Abhängigkeit von den Ständen zu einer Änderung des Steuerwesens. Brauchte er Geld, so mufste er die Stände darum bitten; diese aber verweigerten oft die Mittel, namentlich dann, wenn sie nicht für ihr Land verwendet werden sollten. Die brandenburgischen Stände wollten kein Geld zahlen, wenn Preufsen beschützt werden sollte, und die Ostpreufsen wollten keine Mittel bewilligen für Brandenburg. So war der grofse Kurfürst in seiner Thätigkeit und in seiner freien Entschliefsung sehr gebunden. Er war vollständig abhängig von dem guten Willen seiner Stände. Diese Abhängigkeit gereichte aber dem ganzen Lande zum Schaden. Inwiefern führte nun die Änderung des Steuerwesens ihn zum Ziele? Die neue Steuer, die Accise, war eine Verbrauchssteuer und glich ganz unseren Verbrauchssteuern, z. B. der Zucker-, Salz- und Branntweinsteuer; denn sie ward erhoben von allen Erzeugnissen des Bodens und der Industrie, die in die Städte gebracht wurden. Dadurch wurde zunächst erreicht, dafs alle Stände — auch die Ritterschaft, die hohe Geistlichkeit u. s. w. — zur Steuer herangezogen wurden. Durch die neue Steuer wurden alle Unterthanen gleichmäfsig getroffen. Die gleiche Wirkung hatte auch die gleichmäfsige Verteilung der Grund- und Kopfsteuer, zu der nicht blofs der Bauern- und Bürger-

stand, sondern überhaupt alle Grundbesitzer herangezogen wurden. Die Hauptsache aber lag darin, dafs der Kurfürst durch die Einführung der Accise dem Staate beträchtliche Einnahmen verschaffte, die regelmäfsig und für die Dauer die Staatskasse füllten. Nun standen ihm bedeutende Mittel zur Verfügung, die er nach seinem freien Ermessen verwenden konnte. So hatte er sich von den Ständen unabhängig gemacht; er bedurfte ihrer nicht mehr. Was sagten die Stände und das Volk zu dieser neuen Mafsnahme? Die Bürger in den Städten waren erfreut von der neuen Regierungsmafsregel; denn sie erkannten gar bald, dafs durch diese neue Einrichtung der erschöpfte Bürgerstand vor dem gänzlichen Untergange bewahrt werden könne. Der Adel dagegen widerstrebte der neuen Einrichtung, wollte auch nichts von einer gerechteren Verteilung der Steuern wissen. Was hatte dies zur Folge? Die Accise wurde anfangs nur versuchsweise eingeführt und auch nur in den Städten, welche den Wunsch darnach äufserten. Die Ritterschaft suchte zwar die Durchführung der neuen Steuerverfassung durchaus zu verhindern, mufste aber zur Erleichterung der kleineren Städte, welche die Accise nicht einführen konnten, eine jährliche Beihilfe von 24000 Thalern zahlen. Der Kurfürst sah sich daher genötigt, die Verbrauchssteuer zwangsweise einzuführen. Der Kampf mit dem Adel währte zwei Jahrzehnte; erst im Jahre 1681 wurde die neue Steuerverfassung in allen Städten der Mark — in den kurfürstlichen sowohl, wie in den stiftischen und ritterschaftlichen — durchgeführt, und im Jahre 1684 erschien die neue »Konsumtionsordnung«, die jeden ohne Ausnahme der Accise unterwarf. War aber der Kurfürst zu solchem Vorgehen berechtigt? Allerdings hat der grofse Kurfürst durch die Einführung der Accise und durch die neue Steuerverteilung die Rechte der Landstände verletzt, ihnen das Recht der Steuerverwilligung, das sie bisher besafsen, genommen, und ihre Selbständigkeit vernichtet und sie gezwungen, sich seinem Willen zu unterwerfen; aber als

Landesherr war er berechtigt dazu, weil die Stände die ihnen verbrieften Rechte nur zu ihrem eigenen Vorteil ausnützten und alle Lasten von ihren Schultern abwälzten auf die Schultern der kleinen Leute. Der Bürger- und Bauernstand war fast völlig rechtlos und befand sich in einer traurigen Lage. Der Kurfürst als Landesherr war bestrebt, die drückende Lage der Bauern und Bürger zu verbessern und ihren Wohlstand zu heben. Wollte er ihnen seine thatkräftige Hilfe und Unterstützung zu teil werden lassen, so bedurfte er nicht nur regelmäfsiger Einnahmen, sondern auch der freiwilligen Entschliefsung über deren Verwendung. Beides wurde ihm von den Ständen verweigert. Was erreichte nun der grofse Kurfürst durch die neue Steuerverfassung? Die beträchtlichen Einnahmen, die der Staatskasse regelmäfsig zuflossen, setzten ihn zunächst in den Stand, seine Fürsorge der Vermehrung und Stärkung der Wehrkraft zuzuwenden, welche zum Schutze der einzelnen Landesteile und ihrer Bewohner notwendig war; sodann war er auch in der Lage, dem Elend und der Not, die namentlich auf dem Bürger- und Bauernstand lastete, zu steuern und ihre Lage zu verbessern. — Er war unumschränkter Herr im Lande und nicht mehr von dem guten Willen der Stände abhängig. — Durch die gleichmäfsigere Verteilung der Steuerlast war ein Anfang gemacht, die Vorrechte der oberen Stände zu beseitigen zu gunsten der bisher rechtlosen Stände. — In den Städten regte sich, da die ganze Last der Abgaben nicht mehr auf den Grundstücken allein ruhte, Lust zum Bauen und zum Betriebe eines Gewerbes; die Gewerbthätigkeit wurde von neuem belebt. — Aber auch der Gemeinsinn, der bisher gänzlich erstorben war, wurde wieder geweckt; denn die Steuern, die die einzelnen Landesteile aufbrachten, flossen in die gemeinsame Staatskasse und wurden für die Allgemeinheit verwendet; der Rheinländer, der Märker, der Pommer und der Preufse lernten sich mehr und mehr als Glieder eines Staates fühlen, und dadurch wurde eine innere

Verbindung der äufserlich getrennten Landesteile angebahnt.

Zusammenfassung: Wie der grofse Kurfürst eine neue Steuerverfassung durchführt. (Grund. Hauptgesichtspunkte. Hindernisse. Erfolg.)

3. Stück: Der Beamtenstreit.

Ziel: Wie der grofse Kurfürst die innere Einheit seines Staates zu festigen bestrebt war.

I. Wie kam es, dafs es dem brandenburgischen Staate an der inneren Einheit fehlte? Die einzelnen Landesteile waren räumlich von einander getrennt; jeder Landesteil hatte seine eigene Verwaltung, die nach anderen Gesetzen erfolgte; die Steuern wurden nur für den Landesteil verwandt, in dem sie aufgebracht wurden. Was hatte dies zur Folge? Es fehlte das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Die Bewohner fühlten sich als Preufsen oder Märker oder Rheinländer, nicht aber als Glieder des brandenburgischen Staates. Wodurch hatte der grofse Kurfürst dies zu ändern gesucht? Er hatte zunächst ein stehendes Heer gebildet, das alle Teile gemeinsam schützte und in dem neben Preufsen Pommern und Märker und Rheinländer kämpften für des Staates Freiheit und Selbständigkeit. Weiter hatte er ein neues Steuersystem eingeführt. Die Bewohner der einzelnen Landesteile hatten dem Staate gegenüber gleiche Pflichten zu erfüllen. Durch den gemeinsamen Heeresdienst und durch die allgemeine Steuerpflicht wurden das Gefühl der Zusammengehörigkeit geweckt; man lernte sich als Glieder eines Ganzen fühlen, sich als Brüder ansehen.

Wie aber suchte nun der grofse Kurfürst dieses Gemeinschaftsgefühl zu stärken?

II. Der Beamtenstreit.

Sachliche Vertiefung: Warum wollte der grofse Kurfürst auch die Verwaltung ändern? Die Verwaltung der einzelnen Landesteile war eine getrennte; sie wurde besonders von den Landständen besorgt und war

in jedem Landesteil anders; sie geschah nicht in einheitlicher Weise. Die Verwaltung wurde in jedem Landesteil nur durch einheimische Beamte, z. B. in Preufsen nur durch Preufsen, besorgt, und diese mufsten nicht nur dem Kurfürsten den Treueid leisten, sondern mufsten sogar schwören, die Beschlüsse der Landstände genau zu beachten. Die Beamten waren also nur dem Namen nach kurfürstliche, in Wirklichkeit landständische. Die meisten Beamtenstellen waren von Personen der Ritterschaft besetzt. Was hatte dies zur Folge? Der Kurfürst konnte sich nicht auf seine Beamten verlassen; denn die meisten waren treulos, führten seine Befehle entweder gar nicht aus — wenn sie den Beschlüssen der Landstände widersprachen —, oder sie vollführten sie nur, um für sich Nutzen daraus zu ziehen. Wie suchte nun der grofse Kurfürst diesem Übelstande abzuhelfen? Er berief sofort nach Schwarzenbergs Tode auswärtige befähigte Personen in das Staatsministerium, welche aus den anderen Provinzen stammten und in der Mark Brandenburg unangesessen sein mufsten. Sodann bestimmte er, dafs alle Beamten nur ihm den Treueid schwören sollten; endlich führte er den Wechsel im Amte ein. Inwiefern gelangte er dadurch zum Ziele? Er schuf sich durch die neue Verwaltung einen unabhängigen und zuverlässigen Beamtenstand, dessen einzelne Glieder im Auftrage des Landesherrn und nach dessen Willen die ihnen anvertrauten Ämter zum Wohle des gesamten Staates verwalteten. — Die Verwaltung der einzelnen Landesteile erfolgte nun in einheitlicher Weise. — Durch das Wechseln der Beamten wurde ein gegenseitiger Verkehr zwischen den Bewohnern der einzelnen Landesteile hervorgerufen, durch den das Gefühl der Zusammengehörigkeit mehr und mehr gestärkt wurde; die innere Einigung der äufserlich getrennten Landesteile und ihrer Bewohner machte immer weitere Fortschritte.

Zusammenfassung: Wie der grofse Kurfürst eine einheitliche Verwaltung einführt.

4. Stück: Der Kampf um die Souveränetät Preufsens.

Ziel: Wie der grofse Kurfürst das Herzogtum Preufsen selbständig machte.

I. Das klingt doch recht eigentümlich! War denn Preufsen nicht ein selbständiges Land? Nein, das Herzogtum Preufsen stand unter polnischer Lehnshoheit, und der grofse Kurfürst war als Herzog von Preufsen ein Lehensmann des Königs von Polen. Preufsen gehörte auch nicht zum deutschen Reiche, sondern stand aufserhalb des Reichsverbandes. Aber wie kam es, dafs das Herzogtum Preufsen ein polnisches Lehen war? Das Herzogtum Preufsen war seit der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts vom deutschen Ritterorden in Besitz genommen worden. Der Ritterorden, der die heidnischen Preufsen bekehrt hatte, verfiel aber; die preufsischen Stände empörten sich gegen die Ritter, riefen den Polenkönig zu Hilfe, und nach langen Kämpfen mufste Westpreufsen an Polen abgetreten werden, während Ostpreufsen dem Ritterorden gelassen wurde unter der Bedingung, dafs der Ordensmeister das Land von Polen zu Lehen nehme. Wie waren aber die Kurfürsten von Brandenburg Herzöge von Preufsen geworden? Die Ritter strebten danach, die polnische Lehenshoheit in Ostpreufsen wieder abzuschütteln; deshalb übertrugen sie die Grofsmeisterwürde dem Markgrafen Albrecht von Ansbach. Dieser verwandelte mit Einwilligung des Königs von Polen Preufsen in ein weltliches Herzogtum und empfing dieses als ein polnisches Lehen. Als im Jahre 1618 die Nachkommen Albrechts ausgestorben waren, fiel Preufsen an Brandenburg. Der grofse Kurfürst war also der zweite Kurfürst von Brandenburg, der die preufsische Herzogswürde trug.

Durch welche Umstände wurde nun Preufsens Unabhängigkeit und Selbständigkeit herbeigeführt?

II. a) Der schwedisch-polnische Krieg.

b) Wie kam es, dafs zwischen Polen und Schweden ein Krieg ausbrach? Die Königin Chri-

stine von Schweden hatte im Jahre 1654 die Regierung niedergelegt und zu ihrem Nachfolger den Herzog Karl Gustav von Pfalz-Zweibrücken empfohlen, der auch von den schwedischen Ständen gewählt wurde. Der König Johann Kasimir von Polen aber machte Karl Gustav den Thron streitig, weil er als direkter Nachkomme Gustav Wasas mehr Anrecht auf denselben zu haben glaubte. Da Karl Gustav den Thron behauptete, so kam es zum Kriege. Was veranlafste aber den grofsen Kurfürsten, am Kriege teilzunehmen? Der grofse Kurfürst hatte vergeblich den Frieden zu vermitteln gesucht, konnte es aber nicht verhindern, dafs Karl Gustav durch Pommern und die Neumark in Polen eindrang und den König Johann Kasimir so in die Enge trieb, dafs dieser nach Schlesien flüchten mufste. Jetzt war Preufsen in Gefahr. Um es zu schützen, zog der grofse Kurfürst mit einem Heere von 8000 Mann nach Preufsen, wurde aber von dem Schwedenkönige so hart bedrängt, dafs er mit diesem einen Vertrag einging, nach welchem er Preufsen von Schweden zu Lehen erhielt. Als aber der Polenkönig mit Hilfe der Kaiserlichen sich wieder in den Besitz seines Landes setzte, suchte Karl Gustav sich den Beistand des Kurfürsten zu sichern.

Weshalb stand der Kurfürst dem Schwedenkönig bei? Jetzt konnte er erreichen, wonach er schon lange getrachtet hatte: die Unabhängigkeit des Herzogtums Preufsen. Das war die Bedingung, die er stellte. Der Schwedenkönig ging zwar nicht darauf ein, versprach ihm aber vier polnische Wojwodschaften als unabhängigen Besitz. Wie kam es, dafs sich der Schwedenkönig doch noch dazu verstand? Als der Polenkönig in der dreitägigen Schlacht bei Warschau besiegt worden war, zog der grofse Kurfürst nach Preufsen, das von den Einfällen tartarischer Scharen stark zu leiden hatte. Der Polenkönig aber ward vom Kaiser zur Weiterführung des Krieges aufgemuntert, eroberte Warschau wieder, und bald standen alle schwedischen Eroberungen auf dem Spiele.

Da suchte der Schwedenkönig den Kurfürsten um jeden Preis als Bundesgenossen festzuhalten. Am 20. November 1656 wurde im Vertrage zu Labiau der Königsberger Lebensvertrag aufgehoben und der Kurfürst und alle seine Nachkommen als unabhängige Herzöge von Preufsen anerkannt. Weshalb aber trennte sich der grofse Kurfürst später wieder? Gegen Schweden traten jetzt überall Feinde auf. Der Kaiser schlofs mit dem Polenkönig ein Bündnis, und auch der Dänenkönig entschlofs sich zum Kriege gegen Schweden. Der Schwedenkönig wandte sich zuerst gegen den Dänenkönig. Jetzt stand der grofse Kurfürst allein und geriet in die gefährlichste Lage, da er der polnisch-österreichischen Macht nicht gewachsen war. Deshalb verhandelte er mit seinen bisherigen Gegnern, schlofs mit ihnen zu Wehlau 1757 ein Bündnis und erhielt dafür die Anerkennung der Unabhängigkeit Preufsens.

Inwiefern war diese Errungenschaft für den grofsen Kurfürsten von grofsem Werte? Der grofse Kurfürst war nun Herr über ein selbständiges, freies Land und als solcher vollkommen unabhängig; »selbst vom Kaiser unabhängig stand er hier auf eigenen Füfsen«.

Zusammenfassung: Wie der grofse Kurfürst die Unabhängigkeit Preufsens erwirbt.

Hauptzusammenfassung: Wir stellen nunmehr zusammen, was wir über die Thätigkeit des grofsen Kurfürsten gelernt haben.

Friedrich Wilhelm, der grofse Kurfürst.

1. Die Bildung des stehenden Heeres.
2. Der Kampf um die Unabhängigkeit Preufsens.
3. Die Einführung der Accise und der Streit mit den Ständen.
4. Die Kriege gegen Ludwig XIV.
5. Der Krieg gegen die Schweden.

III. Warum man den grofsen Kurfürsten den Begründer des preufsischen Staates genannt hat.

1. Welches Ziel verfolgte der grofse Kurfürst? Der grofse Kurfürst von Brandenburg war bestrebt, das

kleine Brandenburg, das durch den dreifsigjährigen Krieg an den Rand des Unterganges gebracht worden war, zu einem selbständigen und mächtigen Staate zu machen und demselben eine geachtete Stellung im Rate der Völker zu erwerben.

2. Inwieweit hat er das Ziel erreicht? Der brandenburgisch-preufsische Staat war durch den grofsen Kurfürsten nicht nur zu dem mächtigsten im Reiche emporgewachsen, den an Gröfse nur Österreich übertraf, sondern hatte auch Weltmachtstellung erlangt. Schon auf dem westfälischen Friedenskongrefs setzt er die Gleichstellung der Reformierten mit den Anhängern der Augsburger Konfession durch; während der Raubkriege Ludwigs XIV. wagte er allein, dem französischen Eroberer kräftigen Widerstand entgegenzusetzen; über die Schweden errang er ganz allein einen entscheidenden Sieg; um seine Freundschaft und Bundesgenossenschaft bewarb sich nicht nur der Kaiser, sondern selbst die gröfsten und mächtigsten Herrscher Europas, Ludwig XIV. von Frankreich und Karl X. von Schweden.

3. Wie war es möglich geworden, dafs das kleine Brandenburg so grofse Macht und so grofses Ansehen erlangen konnte?

a) Der grofse Kurfürst errang in Preufsen die volle Landeshoheit. Dadurch ward er ein selbständiger und unabhängiger Fürst. Als solcher konnte er Bündnisse abschliefsen, mit wem er wollte, konnte staatliche Mafsnahmen treffen, welche er wollte, ohne sich um Kaiser und Reich zu kümmern. Preufsen stand aufserhalb des Reichsverbandes, stand gleichberechtigt neben dem Reich sowohl, als auch neben den übrigen europäischen Staaten, und der Herrscher Preufsens war allen europäischen Selbstherrschern ebenbürtig. Durch diese Selbständigkeit errang er sich einerseits eine geachtete Stellung im europäischen Fürstenrate, andererseits aber die Freiheit des Handelns.

b) Er stellt die Staatseinheit her. Die örtlich ge-

trennten, bisher auch unter sich völlig abgesonderten Landesteile, deren Bewohner sich gegenseitig wegen des mangelnden Bewufstseins der Zusammengehörigkeit als Fremdlinge betrachteten, wurden durch den grofsen Kurfürsten zu einem einheitlichen Staate verschmolzen. Er brach die Macht der Stände, die ihre Vorrechte nur in eigennütziger Weise ausnützten, und setzte sich in den ungeteilten Besitz der Landesregierung. Den einzelnen Landesteilen gab er eine einheitliche Verwaltung, die von einem unabhängigen und treuen Beamtenstand besorgt ward.

So sind die Selbständigkeit nach aufsen und die Einheit im Innern die Grundlagen, auf denen sich die brandenburgisch-preufsische Weltmacht aufbaute.

c) Er sorgt für die Bildung des stehenden Heeres, um zu allen Zeiten und in allen Lagen einen sicheren Schutz zu haben. Inwiefern bot das Heer in seiner bisherigen Gestalt und Zusammensetzung diese Sicherheit nicht? Söldnerheer und stehendes Heer. Vorzüge des letzteren: die einzelnen Truppenteile sind trefflich geschult und für den Krieg planmäfsig ausgebildet; das Heer ist jederzeit bereit zum Kampfe; die Ausrüstung und Bewaffnung ist vollkommener und entspricht mehr dem Zwecke, da sie auf Staatskosten erfolgt; es ist gesorgt für geübte und wohlvorbereitete Ersatztruppen, die in die Lücken der Gefallenen einrücken können; die Manneszucht und der militärische Geist sind besser. — Welche Mängel hatte dieses Heer noch? Wie suchte der grofse Kurfürst diese Mängel zu beseitigen? — Was hatte der grofse Kurfürst dadurch erreicht? Er hatte seinem neubegründeten Staate den verhältnismäfsig sichersten und besten Schutz gegeben, der damals möglich war, eine feste Stütze, durch den der neue Staat gehalten wurde.

d) Er verschafft seinem Staate regelmäfsige und dauernde Einnahmen, die zur Bildung und Erhaltung des stehenden Heeres notwendig sind. Auf welche Weise? Das Steuerwesen vor und nach der Zeit des grofsen Kur-

fürsten. Die Steuern der Gegenwart. (Notwendigkeit. Arten. Verteilung. Erhebung.) Er bahnt die allgemeine Steuerpflicht an und giebt seinem Staate somit eine neue Stütze.

e) Er giebt seinem Staate einen treuen und zuverlässigen Beamtenstand. Wozu brauchte der grofse Kurfürst einen solchen? Das Amt. Entwickelung des Amtes. Aufgabe der Beamten. Wert eines tüchtigen Beamtenstandes für den Staat.

So giebt der grofse Kurfürst seinem Staate auch feste Stützen: Er schafft das stehende Heer, das seines Staates sichere Schutzwehr wird. Er bahnt die allgemeine Steuerpflicht an und giebt dadurch dem Staate regelmäfsige Einnahmen. Er umgiebt sich mit treuen und zuverlässigen Beamten, die ihre Ämter zum Wohle des Staates und des Volkes verwalten. — Zusammenfassung.

IV. So lehrt uns also die Geschichte des grofsen Kurfürsten weiter:

1. Grundlagen des Staates.

a) Die Selbständigkeit nach aufsen und die Einheit im Innern sind die festen Grundlagen des Staates.

2. Stützen des Staates.

a) Das stehende Heer ist des Staates sichere Schutzwehr.

b) Der Staat bedarf zu seiner Erhaltung regelmäfsiger Einnahmen, die von der gesamten Volksgemeinschaft aufgebracht werden müssen.

c) Die einheitliche Verwaltung des Staates erfordert treue und zuverlässige Beamte, die ihre Ämter im Auftrage und zum Wohle des Staates verwalten.

Welche andere Grundlage des Staates haben wir bereits kennen gelernt?

b) Gleiche Abstammung, gleiche Sprache und gleiche Sitte bilden sichere Grundlagen für die Bildung und für den Bestand eines Staates. (German. Reiche während der Völkerwanderung; Reich Karls des Gr.; Zerfall des alten deutschen Kaiserreichs.)

Und welche *Stützen* des Staates haben wir weiter kennen gelernt?

d) Recht und Gesetz bilden die Grundlagen des inneren Friedens. (Geschichte Heinrichs IV., Zeit des Faustrechts.)

e) Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist notwendig zur Erhaltung des inneren Friedens und zur Förderung der Volkswohlfahrt. (Hussitenkrieg. Dreifsigjähr. Krieg.)

V. 1. Auf welchen Grundlagen ruht das neue deutsche Reich?

2. Inwiefern hat der grofse Kurfürst den Aufbau des neuen Reiches begonnen?

3. Wie unterscheidet sich das stehende Heer des neuen Reiches von dem des grofsen Kurfürsten?

4. Welchen Wert haben die indirekten Steuern für Volk und Reich?

5. Inwiefern stehen alle Beamten im Dienste der Allgemeinheit?

6. Warum mufs der Staat von seinen Beamten Treue und Gewissenhaftigkeit verlangen?

7. Wie sucht der grofse Kurfürst seinen Staat nun zu erhalten?

3. Einheit.

Der grofse Kurfürst als Landesvater.

Ziel: Wie der grofse Kurfürst seinem Volke die geforderten Lasten tragen half.

I. Was hatte denn der grofse Kurfürst von seinem Volke gefordert? Er hatte von seinem Volke die Mittel gefordert, die zur Erhaltung des stehenden Heeres notwendig waren. Inwiefern waren dies für seine Unterthanen Lasten? Es war sehr schwer für das Volk, die Mittel aufzubringen; denn es war durch die Schrecknisse des dreifsigjährigen Krieges vollständig verarmt; Ackerbau, Gewerbe und Industrie lagen vollständig darnieder und brachten nur wenig ein. So bildeten die Kriegskontributionen, die zur Erhaltung des Heeres sich nötig machten, eine schwere Last für die armen Bewohner. Deshalb suchte der grofse Kurfürst seinem Volke die Lasten zu

erleichtern durch die Einführung der Accise und gerechtere Verteilung der Steuern. Aber die Aufbiingung der Steuern wäre dem Volke immerhin schwer gefallen, wenn der grofse Kurfürst nicht auch das Volk aus seiner traurigen Lage befreit hätte.

Durch welche Mafsnahmen befreite der grofse Kurfürst sein Volk aus der traurigen Lage?

I. Stück: Die Ansiedelungen.

Unterziel: Wie der grofse Kurfürst sein Land wieder zu bevölkern suchte.

Warum mufste er zunächst darauf bedacht sein? Tausende und Abertausende von den Bewohnern waren von den rohen Söldnerscharen hingemordet oder von der Pest und Hungersnot dahingerafft worden; zahlreiche Dörfer und Städte waren entvölkert. Es fehlte besonders an kräftigen Männern; die während des Krieges verschont geblieben waren, waren durch den Krieg verroht und verwildert, zu träge zur Arbeit, lungerten lieber umher und suchten vom Raube zu leben, als dafs sie arbeiteten. Ackerbau und Gewerbe waren infolgedessen sehr erschwert; weite Strecken des Landes lagen brach da und blieben unbebaut; es herrschte infolgedessen auch Nahrungsmangel und Armut; denn der Ackerbau konnte nicht das zur Ernährung der Bewohner nötige Getreide liefern, und der Verdienst der Leute war gering.

Wie suchte nun der grofse Kurfürst diesem Übelstand abzuhelfen?

II. 1. Das Potsdamer Edikt.

Was veranlafste den grofsen Kurfürsten zu diesem Erlafs? Ludwig XIV. gab dem Streben der katholischen Bischöfe, in Frankreich die Einheit der Kirche wiederherzustellen, nach und hob das Edikt von Nantes, durch das die Protestanten den Katholiken gleichgestellt worden waren, auf. Mit Gewalt suchte er den evangelischen Glauben auszurotten; mit Strenge zwang man die

Protestanten zum Übertritt. Viele suchten sich durch heimliche Flucht zu retten; denn die Auswanderung war bei Galeerenstrafe verboten. Der grofse Kurfürst empfand Mitleid mit seinen bedrängten Glaubensgenossen und war sofort zu freiwilliger Hilfe bereit. Er erliefs das Potsdamer Edikt, das in französischer Sprache gedruckt wurde und unter den französischen Flüchtlingen zahlreiche Verbreitung fand. *Wie suchte der Kurfürst ihnen die Einwanderung zu erleichtern?* Es wurde ihnen kein Ort vorgeschrieben, die Niederlassung konnte ganz nach Belieben erfolgen; es wurde kein Eingangszoll verlangt; leere Häuser, Holz und Baumaterialien wurden ihnen unentgeltlich überlassen; die Einwanderer blieben längere Zeit von allen direkten Steuern befreit; sie erhielten freies Land und freie Wohnung auf vier Jahre; das Bürgerrecht und alle anderen Rechte wurden ihnen ohne weiteres und ohne Lasten zugestanden; sie durften sich ihre Richter wählen; die Adligen sollten Offiziersstellen im brandenburgischen Heere erhalten; allen aber wurde die freie und ungestörte Ausübung ihrer Religion zugesichert. *Was hatte dies zur Folge?* Die Bevölkerung wuchs; denn mehr als 16000 französische Flüchtlinge liefsen sich in den brandenburgischen Landen nieder. Durch die fremden Ansiedler aber wurde auch die Gewerbthätigkeit gehoben; denn es wurden eine ganze Reihe von Erwerbszweigen durch die französischen Flüchtlinge eingeführt. So wurde der Seidenbau und die Seidenmanufaktur in der Mark eingeführt; in Magdeburg wurde der erste Strumpfwirkerstuhl aufgestellt und damit die Strumpfwirkerei im Lande eingebürgert. Andere bereits bestehende Erwerbszweige wurden durch die fremden verbessert, so z. B. die Hut- und Handschuhmacherei, die Lederindustrie u. s. w. — Mit den französischen Einwanderern breitete sich aber auch französisches Wesen im Lande aus; französische Wörter wurden dem deutschen Wortschatze einverleibt; das Gefallen am Fremden machte sich in allen Ständen mehr und mehr bemerklich.

Zusammenfassung: Die Aufnahme der französischen Flüchtlinge.

Ob der grofse Kurfürst nicht schon früher Ansiedler in sein Land gerufen hat?

2. Die Berufung der Niederländer und Schweizer.

Warum suchte er gerade Niederländer und Schweizer zur Einwanderung zu bewegen? Die Holländer war vortreffliche Landwirte; sie verstanden es, den Boden recht zu bebauen und ihn auszunutzen; sie waren erfahren im Garten- und Obstbau, der in ihrer Heimat in grofser Blüte stand; die Schweizer aber waren erfahren in der Viehzucht. Durch sie also hoffte er ganz besonders den Ackerbau und die Viehzucht zu neuem Aufschwunge zu bringen. Aber wie suchte er sie zur Einwanderung in sein verarmtes Land zu bewegen? Er gewährte ihnen, wie später den Franzosen, allerlei Freiheiten: Er gewährte ihnen Reiseerleichterungen und Geldunterstützungen, Befreiung von den Abgaben auf 6—10 Jahre, unentgeltliche Lieferung von allerhand Baumaterialien u. dgl. m. Von grofsem Einflufs auf den Zuzug Fremder war auch die Einführung der Accise. Ein Zeitgenosse berichtet: »Es laufen die Künstler und Handwerker aus den benachbarten Orten, allwo keine Accise ist, als aus dem Hessischen, Mecklenburgischen, Pommerschen, absonderlich aus Sachsen häufig zu, so dafs man binnen der Zeit, dafs die Accise im Brandenburgischen eingeführt gewesen, bei die 15000 Personen, welche für sächsische sich ausgegeben, gezählet hat.« Was war dadurch erreicht worden? Die Städte begannen sich wieder zu bevölkern, und auch das platte Land wurde durch die Einwanderer bevölkert. Dörfer wurden wieder aufgebaut, Felder, die während des Krieges verwildert waren und lange Zeit öde gelegen hatten, wurden wieder bebaut. Die Sümpfe und Moräste wurden trocken gelegt, namentlich durch die Holländer.

Zusammenfassung: Die Kolonisation des Landes durch Ansiedler.

2. Stück: Hebung der Landwirtschaft und des Gewerbes.

Unterziel: Wie der grofse Kurfürst seine Unterthanen wieder an eine geregelte Thätigkeit zu gewöhnen suchte.

Weshalb war dies notwendig? Es gab eine grofse Anzahl von Menschen, die sich arbeitslos umhertrieben, vom Raub und Mord lebten; dadurch war einerseits die Ruhe und Sicherheit im Innern arg gefährdet, andererseits litt darunter der Wohlstand des Volkes.

Wie suchte er nun sein Ziel zu erreichen?

1. Des grofsen Kurfürsten Verordnungen und Erlasse. (Die Bauern- und Gesindeordnung. Der Erlafs vom Jahre 1663. Amtsartikel u. s. w.) Des grofsen Kurfürsten Musteranstalten. 2. Der Gewerbeschutz.

1. *Warum lenkte der grofse Kurfürst sein Augenmerk zunächst auf die Hebung der Landwirtschaft?* Diese ist für die Ernährung der Bevölkerung von ganz besonderer Wichtigkeit; denn sie schafft die nötigen Lebensmittel herbei. Der Ackerbau war aber damals bedeutend erschwert; denn es fehlte nicht nur an Arbeitskräften, sondern auch an Betriebsmitteln aller Art. *Wie suchte nun der grofse Kurfürst zu helfen?* Er zog zunächst Ansiedler aus fremden Ländern herbei; aber das genügte nicht; es blieben immer noch weite Strecken unbebaut liegen. Da suchte er durch scharfe Gebote die Leute, die sich arbeitslos umhertrieben, zur Bestellung der Felder anzuhalten. — Die Befolgung der Vorschriften liefs er genau überwachen und jede Unterlassung bestrafen. — Ausgewanderte Bauern zwang er, auf die Güter zurückzukehren. — Die Gewalt der Gutsherren dehnte er durch eine neue Bauern-, Gesinde- und Schäferordnung noch aus. — Durch verschiedene Amtsartikel gab er Vorschriften über die Bestellung der Äcker, über den Anbau neuer Gewächse (Hanf, Lein, Tabak, Kartoffeln etc.) u. s. w. *Aber war das nicht hart gehandelt?* Uns erscheint dies wohl hart; aber diese Härten sind erklärlich, wenn man die damaligen Zustände bedenkt. Der Sinn für Ordnung und Gesetz war unter den Leuten fast gänzlich ge-

schwunden; von einem Pflichtgefühl war nirgends etwas zu spüren; nur wenige waren von Arbeitslust und Arbeitsfreudigkeit beseelt. Viele empfanden diese Härten aber gar nicht, namentlich die Gutsunterthänigkeit; für viele war diese sogar ein Glück; denn gar viele wurden dadurch vor dem gänzlichen Ruin bewahrt; so war man schliefslich froh, ein sicheres Unterkommen und ein sicheres Brot zu haben. — Die Leute mufsten erst wieder an Arbeit gewöhnt werden, und da sie dies nicht freiwillig thaten, so mufste eben alles vom Landesherrn vorgeschrieben werden. Dazu kam, dafs gar viele nichts vom Ackerbau verstanden und denselben nicht ordentlich betrieben. Damit er einträglicher und gewinnbringender werde, gab der grofse Kurfürst solche Vorschriften. Er war also nur bestrebt, die wirtschaftliche Lage der Bauern zu verbessern, den Wohlstand des Volkes zu heben. Was war wohl die Folge derartiger Verordnungen? Die Zahl der Leute, die sich arbeitslos umhertrieb, wurde von Jahr zu Jahr geringer; die verwilderten und mit Gestrüpp bewachsenen Flächen wurden nach und nach dem Pfluge zurückgegeben; Sümpfe und Moräste waren trocken gelegt worden; das Land war wieder kultiviert, denn an Stelle der verwüsteten Landstriche gewahrte das Auge wieder wogende Getreidefelder; wo einst sumpfige und morastige Stellen gewesen, da fand man jetzt saftige Wiesen, auf denen die Herden weideten, und rings um die Güter und Wohnhäuser waren Obstgärten angelegt worden. Wie suchte der grofse Kurfürst die Landeskultur weiter zu heben? Er richtete Musterwirtschaften ein, wie einst Karl der Grofse. Durch die Holländereien wollte er das Volk mehr und mehr auf eine bessere Ausnützung des Bodens hinlenken, wollte den Unterthanen zeigen, auf welche Weise Ackerbau und Viehzucht lohnend und ausgiebig gestaltet werden könnten. Dabei ward er unterstützt von seiner Gemahlin Luise Henriette.

Zusammenfassung: Wie der grofse Kurfürst der Landwirtschaft aufhilft.

Hatte damit der grofse Kurfürst seine Arbeit erschöpft?

2. Der Gewerbeschutz und die Gründung staatlicher Fabriken.

Warum mufste der grofse Kurfürst auch dem Handwerkerstande seine Fürsorge widmen? Die Zahl der Handwerker war bedeutend geschmolzen; die meisten waren oft recht ungeschickt und konnten nicht einmal die notwendigsten Waren anfertigen. Worin hatte der Verfall des Handwerks seinen Grund? Land und Leute waren verarmt; daher fehlte es an lohnenden Bestellungen; es war wenig Zeit und wenig Gelegenheit vorhanden zu einer ordentlichen Ausbildung. Dazu kam dafs in jener Zeit in den vornehmen Ständen sich eine grofse Vorliebe für ausländische, namentlich französische Waren breit machte. Man bezog deshalb alle besseren Waren von auswärts. Wie suchte der grofse Kurfürst dem Gewerbestand aufzuhelfen? Das erste Mittel, das er anwandte, waren auch hier die Ansiedelungen. Er legte von Staats wegen Fabriken an, erliefs Ein- und Ausfuhrverbote und gebot, dafs alle inländischen Waren mit dem kurfürstlichen Wappen gestempelt würden. Warum traf er solche Anordnungen? Er wollte in seinen Landen wieder einen leistungsfähigen Gewerbestand und mit ihm eine blühende Industrie schaffen, damit einerseits seine Unterthanen wieder zu Wohlstand gelangten, andererseits dem Staate gröfsere Einnahmen verschafft würden. Inwiefern trugen diese Mafsnahmen zur Erreichung des Zieles bei? Durch die fremden Einwanderer wurden eine ganze Reihe von Erwerbszweigen neu eingeführt, z. B. die Seidenmanufaktur, Strumpfwirkerei, die Hut- und Handschuhmacherei, die Glasindustrie und Spiegelmanufaktur, die Papier- und Lederindustrie u. s. w. Dagegen wurden die bereits vorhandenen Erwerbszweige verbessert. Durch die Errichtung staatlicher Fabriken und Gewerke wurde der Thätigkeitstrieb und der Unternehmungsgeist angeregt, gar viele wurden ermutigt, mit

Hilfe und unter dem Schutze des Staates solche Fabriken anzulegen. Die Aus- und Einfuhrverbote schützten das heimische Gewerbe. Durch die Ausfuhrverbote wurden die Rohstoffe, die die heimische Industrie verarbeitete, im Lande zurückgehalten, und ihr Preis wurde dadurch niedriger. Die Einfuhrverbote aber schützten die junge Industrie vor der auswärtigen Konkurrenz. Durch die neue Handwerksordnung aber wurden viele Mifsbräuche der Zünfte abgestellt und vielen Personen der Eintritt in dieselben gestattet, denen er bisher verschlossen gewesen war, z. B. den Kindern der Nachtwächter, Zöllner, Totengräber, Barbiere, Schäfer und Pfeifer.

Zusammenfassung: Wie der grofse Kurfürst die Gewerbthätigkeit fördert.

3. Stück: Die Hebung von Handel und Verkehr.

Unterziel: Wie der grofse Kurfürst für einen gröfseren und rascheren Austausch der Güter Sorge trug.

Wodurch wird gegenwärtig der Güteraustausch ermöglicht? Eisenbahnen, Post und Telegraphie, Strafsen, Flüsse, Kanäle. Wie stand es nun damals? Post und Eisenbahn kannte man noch nicht; man war also einzig und allein auf die Strafsen, Flüsse und Kanäle angewiesen; das Fortschaffen der Waren war infolgedessen mit grofsen Schwierigkeiten verknüpft. Wodurch wurden diese Beschwerlichkeiten noch vermehrt? Die Landstrafsen waren infolge des langen Krieges in schlechten Zustand geraten u. s. w.

Wie suchte nun wohl der grofse Kurfürst zu helfen? Er wird, wie einst Karl der Grofse, für die Verbesserung der vorhandenen Landstrafsen Sorge getragen haben; neue Strafsen und Brücken wurden angelegt. Er wird auch für Anlage von Kanälen gesorgt haben. — Gewifs; so legte er hier (Karte!) den Friedrich-Wilhelmskanal an. Warum wohl gerade hier? Der Bau bot keine besonderen Schwierigkeiten (Inwiefern?); die neue Verbindung war für das Land von dem gröfsten Werte;

denn es wurde eine bequeme Verbindung geschaffen zwischen Elbe und Oder, durch die den Schiffen von Hamburg der Weg nach Breslau gebahnt wurde; es war aber damit auch eine billige Wasserstrafse geschaffen; denn da die Odermündung in schwedischen Händen war, wurden jetzt die hohen Zölle erspart; für den Staat aber bildete die neue Wasserstrafse eine neue Einnahmequelle; denn durch dieselbe ward der schlesische Handel durch Brandenburg geleitet, der dem Lande durch die Kanalsteuer neue Einnahmen brachte.

Aber der grofse Kurfürst suchte den brandenburgischen Handel noch weiter auszudehnen, er lenkte seinen Blick über die Grenzen seines Landes hinaus auf das weite Weltmeer. Aber wie war dies wohl möglich? Er gründete eine Seeflotte, jetzt wehte die brandenburgische Flagge auch auf dem weiten Weltmeere; ja er liefs sie sogar in Afrika an der Küste Guineas aufpflanzen, in denselben Gegenden, wo das deutsche Reich seine ersten Kolonieen angelegt hat. Warum that er das? Durch den überseeischen Verkehr konnte er der brandenburgischen Industrie einen grofsen Dienst erweisen, denn dadurch konnten billige Rohstoffe zur Verarbeitung herbeigeschafft werden.

Noch eine Einrichtung traf er; er schuf nämlich die brandenburgische Staatspost. Warum wohl? Er wollte dadurch den Verkehr zwischen den getrennten Landesteilen erleichtern und beschleunigen. Die Verwaltung des Staates, der gehobene Handel und Verkehr machten die Einrichtung nötig. Wie denkt ihr euch diese Einrichtung? An eine Postverbindung, wie wir sie heute haben, ist dabei natürlich nicht zu denken; es waren reitende Boten (Dragoner, daher Dragonerposten), welche den Verkehr auf den vom Staate vorgeschriebenen Postlinien vermittelten. Diese Linien führten von Berlin über Brandenburg, Halberstadt, Braunschweig, Hannover, Minden, Bielefeld, Wesel; von Hamburg nach Berlin, Frankfurt a. O., Breslau; von Berlin nach Dresden, von Minden nach Bremen und Emden.

Was erreichte der Kurfürst durch die neue Einrichtung? Die Verbindung der einzelnen Teile war wesentlich erleichtert und beschleunigt. (Der Weg von Cleve bis Königsberg ward in 10 Tagen zurückgelegt.) Durch die Staatsposten konnten nun auch Briefe und Wertstücke schnell und sicher nach allen Richtungen hin befördert werden.

Zusammenfassung: Wie der große Kurfürst Handel und Verkehr fördert.

4. Stück: Die Hebung der Volksbildung.

Unterziel: Wie der große Kurfürst auch der Unwissenheit und Roheit des Volkes zu steuern suchte.

Schon vor ihm hatte dies einer versucht! Das war Luther gewesen. Wie äußerte sich die Unwissenheit und Roheit damals? (Unglaube und Aberglaube; Greuelthaten der aufrührerischen Bauern etc.) Woher kam dies? Es lag an der Bildung des Volkes, die von Mönchen und Priestern ganz vernachlässigt worden war. Wie suchte Luther damals zu helfen? Visitationen, Gründung von Schulen.

Warum mußte der große Kurfürst auch der Roheit des Volkes steuern? Durch den langen Krieg waren die Schulen, die seit der Reformation gegründet worden waren, verschwunden; die Gemüter waren verroht und entsittlicht; die Jugend wuchs ohne jegliche Erziehung und ohne Unterricht heran. — Das aufblühende Gewerbe und die neuen Industriezweige erforderten eine bessere Bildung.

Wie äußerte sich wohl die sittliche Verkommenheit des Volkes? (Der Glaube an Hexerei und die Hexenprozesse.) In welcher Weise suchte der große Kurfürst die Bildung zu heben? Er forderte, »daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, hin und wieder sowohl in Flecken und Dörfern als auch in Städten wohlbestellte Schulen anzuordnen«. Ob auch Schulen gegründet wurden? Ob sie ihre Aufgabe erfüllten! (Zustand der Schulen! Bildung und Thätigkeit der Lehrer!)

Besondere Fürsorge wandte er dem höheren Schulwesen zu. (Gymnasium und Stadtschule zu Berlin, Ritterakademie zu Frankfurt, Universitäten zu Frankfurt und Duisburg.) Warum? Er brauchte tüchtige Beamte, Prediger, Offiziere u. s. w.

Fürsorge für die Künste! (Bauten, Gemäldesammlungen, Unterstützung von Künstlern.) Inwiefern förderte er dadurch die Volksbildung? Der Kunstsinn wurde geweckt und gepflegt. — Fürsorge für Berlin.

Zusammenfassung: Wie der grofse Kurfürst die Volksbildung zu heben suchte.

III. Wir untersuchen nun, welche Dienste der grofse Kurfürst durch seine landesväterlichen Mafsnahmen seinem Volke und Lande geleistet hat.

1. Welche landesväterlichen Mafsnahmen haben wir kennen gelernt? a) Mafsnahmen zur Hebung der Landwirtschaft: Ansiedelung von fremden Kolonisten, Verteilung von Ackerland, Befreiung von Steuern, unentgeltliche Lieferung von Baumaterialien u. s. w. b) Mafsnahmen zur Hebung des Handwerkes: Ansiedelung fremder Handwerker, Errichtung von Fabriken, Ein- und Ausfuhrverbote u. s. w. c) Hebung des Handels und Verkehrs durch Einrichtung der Staatspost, Anlage von Strafsen und Kanälen etc. d) Hebung der Volksbildung.

2. Was veranlafste den grofsen Kurfürsten zu solchen Mafsnahmen? a) Die Mafsnahmen waren notwendig im Interesse des Volkes, dessen Lage eine traurige war. Der Bauernstand war vollkommen leistungsunfähig; denn es fehlte an Betriebsmitteln, an Arbeitskräften und an Arbeitslust. Die Landwirtschaft stand am Rande des Ruins. Ganz ähnlich war es um den Gewerbestand bestellt: es fehlte auch ihm an Betriebsmitteln und Arbeitskräften, an Arbeitslust, Bildung und Anregung, er wäre der ausländischen Konkurrenz unterlegen, wenn sich der grofse Kurfürst seiner nicht angenommen hätte. Um die wirtschaftliche Lage seines Volkes zu verbessern, trifft der grofse Kurfürst diese mannigfachen

Maſsnahmen. Er übt Wohlfahrtspflege wie einst Karl der Groſse. Vergleich der landesväterlichen Maſsnahmen beider.

b) Es muſste geholfen werden im Interesse der Allgemeinheit: Ackerbau und Gewerbe liefern die zum Leben unentbehrlichen Erzeugnisse, sie sind notwendig für die Erhaltung jedes einzelnen sowohl, als auch der gesamten Volksgemeinschaft. Ohne eine blühende Landwirtschaft konnte sich kein blühender Gewerbestand entwickeln, beide sind aufeinander angewiesen, können ohne einander nicht bestehen. Je besser der Ackerbau ist, desto gröſser ist der Ertrag, den er liefert, desto mehr Menschen kann er ernähren. So wurde das Volk in den Stand gesetzt, die Lasten, die ihm der neubegründete Staat auferlegte, tragen, seine Pflichten dem Staate gegenüber leichter erfüllen zu können. Der groſse Kurfürst übt Wohlfahrtspflege, um seinen Unterthanen die Erfüllung ihrer Bürgerpflichten zu erleichtern und seinen Staat zu erhalten.

3. Welchen Dienst hat er nun damit seinem Volke und seinem Staate geleistet?

a) Des Volkes Lage zu Anfang und zu des Ende seiner Regierung.

Durch die Wohlfahrtseinrichtungen des groſsen Kurfürsten wird die wirtschaftliche Lage des Volkes gebessert und der Volkswohlstand gehoben.

b) Welchen Gewinn hat davon der brandenburgische Staat? Die Staatseinnahmen früher und jetzt! Wert einer geregelten Einnahme für Staat und Volk.

Durch den wachsenden Volkswohlstand steigt die Steuerkraft des Volkes und damit die Einnahme des Staates.

IV. Was lehrt uns nun das landesväterliche Walten des groſsen Kurfürsten?

Staatsaufgaben und Staatseinrichtungen: Wohlfahrtspflege.

a) Der Staat hat die Aufgabe, Wohlfahrtspflege zu üben und Wohlfahrtseinrichtungen zu schaffen.

b) Die staatlichen Wohlfahrtseinrichtungen erstrecken sich auf den Schutz der heimischen Landwirtschaft und des heimischen Gewerbes.

c) Durch die Wohlfahrtseinrichtungen des Staates wird die wirtschaftliche Lage des Volkes gebessert und der Volkswohlstand gehoben.

d) Durch den wachsenden Volkswohlstand steigt die Steuerkraft des Volkes und damit erhöhen sich die Staatseinnahmen.

Welche andere Staatsaufgabe haben wir kennen gelernt? Der Staat mufs Landesschutz üben. — Ein sicherer Landesschutz ist unmöglich ohne ein starkes Heer.

V. 1. Inwiefern dienten die Wohlfahrtseinrichtungen des grofsen Kurfürsten der Erhaltung des Staates?

2. Wie sucht das deutsche Reich, wie unser Herzogtum, wie unsere Stadt Wohlfahrtspflege zu üben?

3. Inwiefern sind die Wohlfahrtseinrichtungen der Gegenwart vollkommener?

4. Welchen Wert haben die Wohlfahrtseinrichtungen der Gegenwart für des Reiches Macht und Sicherheit?

5. Warum tritt während des Mittelalters die Wohlfahrtspflege so sehr in den Hintergrund?

6. Wie haben sich die Staatsaufgaben und Staatsein richtungen bisher entwickelt?

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Die Quellen

der

Berufsfreudigkeit.

Vortrag,
gehalten auf dem Verbandstage des Magdeburger Gauverbands
in Aken a/Elbe.

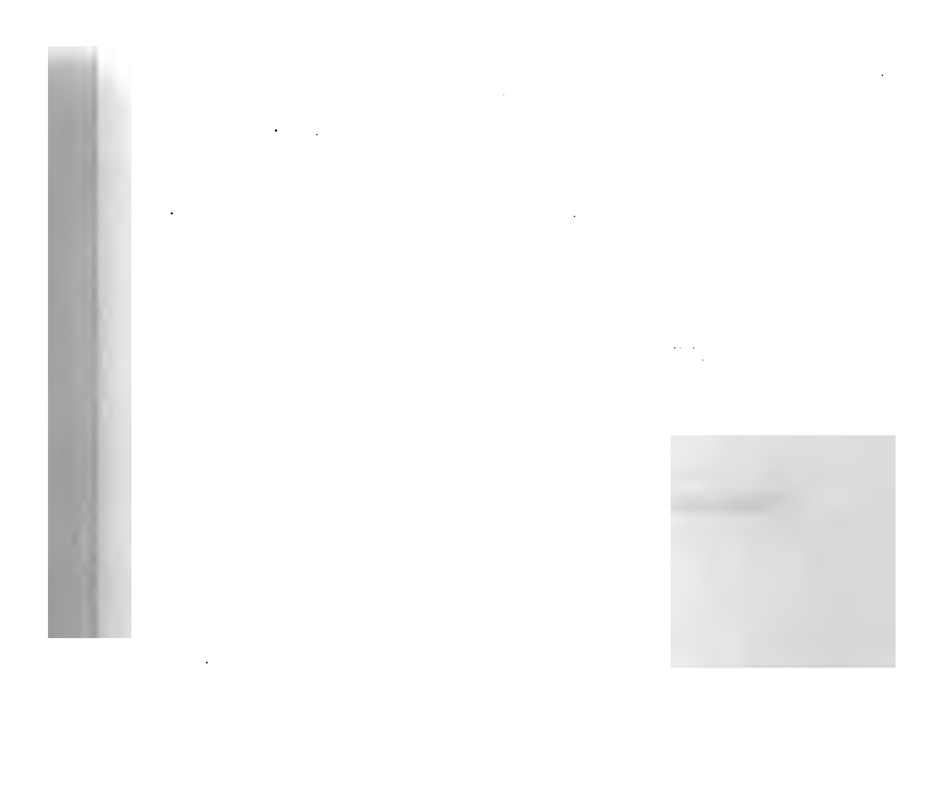
Von

Ed. Schlegel.

Pädagogisches Magazin. Heft 95.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.



Die Berufsfreudigkeit nimmt in unserem Gefühlsleben einen breiten Raum ein; sie bildet eine Gefühlsgruppe, die an Intensität und Umfang keiner anderen Partie unseres Gefühlslebens nachsteht. Schon die Erfahrung lehrt wie gerade die Erlebnisse des Berufs unser Gemüt in ganz besonderem Mafse bewegen; die Gefühle der Freude, die aus dem Berufsleben erwachsen, sind von eigenartiger Frische und Lebendigkeit, der Kummer unangenehmer Erfahrungen wiederum nagt besonders schmerzlich im Gemüte und bereitet uns zuweilen schlaflose Nächte. Ein Blick in das Seelenleben giebt uns die Erklärung hierfür. Alles was mit dem Berufe zusammenhängt, das bildet das eine grofse Zentrum unserer Gedankenmassen, und da unser Familienleben und unsere gesellschaftliche Stellung von unserem Berufe abhängen, so sind auch die Gedanken, deren Mittelpunkt die gesellschaftlichen und familiären Verhältnisse bilden, mehrfach von den Gedankenfäden des Berufes durchwoben. Kann bei diesem Verhältnis der Gedankenmassen die Lebhaftigkeit der Gemütsbewegungen, die das Berufsleben veranlafst, wunderbar erscheinen, da diese doch unser ganzes Ich, unser ganzes Sein in Mitleidenschaft ziehen und in Bewegung versetzen! Daher kann der Beruf unser Dasein angenehm und lichtvoll gestalten, sofern er zur Quelle angenehmer Gefühle wird; er kann es aber auch zur Hölle verwandeln, sofern er keine Befriedigung gewährt und fortgesetzt Bekümmernisse aller Art mit sich bringt.

Die Freude am Berufe ist ein hohes Gut und ihr Vorhandensein ist ein Segen, ihr Verlust dagegen ist ein unersetzlicher Schade. Die Berufsfreudigkeit ist die Zauber-

macht, welche uns die schweren und mühevollen Arbeiten des Berufes erleichtert, die uns für die hohen Aufgaben desselben begeistert und die selbst die geringsten und niedrigsten Arbeiten mit ihrem Lichte verklärt, dafs wir sie doch gern und willig verrichten. Sie ist die Zaubermacht, die uns jung erhält bis in das hohe Alter hinein. Ja, die Berufsfreudigkeit erst macht den freien Mann, denn sie macht sein Thun zum selbstgewollten und gerngewollten. Ihr Verlust ist ein grofser Schade. Ohne sie ist selbst der freie Mann ein Sklave; denn was er thut, ist ihm Zwang; er leistet die Arbeit, weil sie ihm befohlen wird, befohlen von Verhältnissen oder von Personen.

Aber nicht für die thätige Person allein bedeutet die Berufsfreudigkeit Segen oder Verlust, sondern auch für den Gegenstand, an welchem gearbeitet wird. Wenn Lust und Liebe vorhanden sind, so gelingt die Arbeit besser und das Werk wird vollkommener. Das ist besonders da der Fall, wo der Erfolg der Arbeit mehr von dem Gemütszustande des Schaffenden als von einzelnen mechanischen Handgriffen abhängt. Der Gegenstand, welcher bei der Arbeit der Lehrerschaft in Frage kommt, ist der wertvollste Besitz einer Nation, es ist die Jugend; auf diese gründet sie die Hoffnung ihres Weiterbestehens. Von der Arbeit der Lehrer hängt es wesentlich mit ab, ob ein Geschlecht heranwächst, das klug und intelligent genug ist, um mit andern Völkern den Kampf ums Dasein aufnehmen zu können, und ob eine Generation herangebildet wird, in welcher die sittlichen Mächte, die doch schliefslich den Weiterbestand der Nation sichern, einmal herrschend sind. Je vollkommener die Arbeit der Lehrer gelingt, desto ruhiger und sicherer kann ein Volk in die Zukunft schauen; gelingt sie weniger gut, so hat nicht nur der Einzelne darunter zu leiden, sondern das ganze Volk trägt den Schaden; vollkommener wird die Arbeit, wenn eine begeisterte Lehrerschaft ihre Arbeit mit Freuden thut und nicht mit Seufzen.

Weil nun die Berufsfreudigkeit so bedeutungsvoll für den Einzelnen und für die Gesamtheit ist, so ist es auch Pflicht für jeden Einzelnen sowohl als auch für die Gesamtheit, alles das zu thun, was die Berufsfreudigkeit wecken und erhalten kann. Leider ist es zuweilen schwer, dieser Pflicht nachzukommen, schwer für den Einzelnen, weil er die Faktoren, von denen die Berufsfreudigkeit abhängt, nicht allein in seiner Hand hat und schwer für die Gesamtheit, weil die Verhältnisse oftmals mächtiger sind als der gute Wille.

Was hat nun der Einzelne zu thun und was erwartet er von der Gesamtheit, dafs ihm die Berufsfreudigkeit erhalten bleibe? Darauf giebt eine Äufserung *Dinters* die beste Antwort, welche lautet: »Das Schulwesen ist ein Wagen, der auf vier Rädern einherrollt, sie heifsen: Bildung, Besoldung, Aufsicht und Freiheit«. Hier sind die Faktoren bezeichnet, von deren richtigem Zusammenwirken sich die Berufsfreudigkeit als sicheres Produkt erwarten läfst.

Zuerst die Bildung.

Ob man Freude an seinem Berufe habe, das hängt teilweise von der Achtung ab, die dem Berufe und denen, die ihn treiben, von anderen entgegengebracht wird, andererseits trägt das Gelingen und der Erfolg der Arbeit viel dazu mit bei. Unzweifelhaft wird man eine Arbeit um so lieber verrichten, je mehr man sie selbst achten kann und je mehr man sie von anderen geachtet sieht. Zu beiden verhilft dem Lehrerstande eine zweckmäfsige Bildung. Was die Achtung anbelangt, so lehrt die Geschichte, dafs das deutsche Volk mit der Achtung gegen seine Lehrer, insbesondere gegen die Volksschullehrer, nie allzu verschwenderisch gewesen ist. In unseren Tagen ist es zwar etwas besser geworden, aber es giebt noch Leute genug, die zwar die Volksschularbeit schätzen, die aber meinen, dafs zur Ausübung des Lehrerberufes ein sehr bescheidenes Mafs von Wissen und Können ausreichend sei. Diese Auffassung ist eine Folge davon, dafs die Pädagogik, insbesondere die Volksschulpädagogik, noch

nicht den wissenschaftlichen Ausbau und die wissenschaftliche Vertiefung erfahren hat, die diesem wichtigen Zweige menschlichen Wissens notthut. Dieser Mangel leistet der irrigen Meinung Vorschub, daſs zur Ausübung des Lehrerberufes auſser einer unerschöpflichen Geduld nichts weiter nötig sei, als das Wissen und Können, was gelehrt werde. Nach dem Umfange und der Schwierigkeit der Wissenschaft, die gelehrt wird, bemiſst die Mehrzahl die Achtung, die sie zollt, ohne zu bedenken, daſs die Wissenschaft wohl den Gelehrten, nicht aber den Lehrer macht.

Was der Volksschullehrer zu lehren hat, das bewegt sich in sehr bescheidenen Grenzen. Während den höheren Lehrern der Glanz der Wissenschaft noch eine achtbare Stellung sichert, geht dem Volksschullehrer dieser Glanz verloren. Was an ihm in den Augen der Mehrzahl zur Wertschätzung übrig bleibt, das ist nicht geeignet, groſse Achtung zu erzwingen. Dazu kommt noch ein anderer Umstand. Was in der Volksschule gelehrt wird, das wird Gemeingut der Nation; es giebt das Bildungsniveau an, auf welchem die breite Masse des Volkes sich befindet, auf dem jeder steht, der die Volksschule besuchte. Während nun alle gelehrten Berufe durch die Kenntnis der besonderen Wissenschaften, die zur Ausübung ihrer Berufe unerläſslich sind, mehr oder weniger über dieses Niveau erhoben werden und dadurch in den Augen der Menge an Ansehen gewinnen, drückt der Mangel einer allgemein anerkannten pädagogischen Wissenschaft und die irrtümlich daraus abgeleiteten Folgerungen den Volksschullehrer auf das Bildungsniveau der breiten Massen hernieder, und man erblickt in der Thätigkeit des Lehrers eine Arbeit, die jeder einigermaſsen Gebildete auch verrichten könne. Diese falsche Auffassung des Lehrerberufes hat von jeher viel zu seiner Geringachtung beigetragen.

Eine zweckmäſsige Bildung vermag diese irrige Auffassung zu zerstören.

In welcher Weise wir an unserer Weiterbildung zu arbeiten haben, um die zur Amtsfreudigkeit notwendige

Achtung zu erlangen, das liegt nun sehr nahe. Wir müssen vor allem den Gedanken zum Durchbruch verhelfen, dafs das Amt des Volksschullehrers aufser einem bestimmten Mafse stofflichen Wissens die Beherrschung einer besonderen Wissenschaft, der pädagogischen Wissenschaft, voraussetzt und dafs zur Anwendung dieser Wissenschaft ein weit gröfserer Kreis stofflichen Wissens gehört als gelehrt wird. Dann wird endlich der unglückselige Satz, dafs der Lehrer nicht mehr zu wissen brauche als der Schüler, an Ansehen und Bedeutung verlieren. Wenn es nun bereits eine allgemein anerkannte wissenschaftliche Pädagogik, insbesondere eine Volksschulpädagogik gäbe, so würde dieser Gedanke leicht zum Durchbruch gelangen; aber leider ist eine solche noch nicht vorhanden, und was vorhanden ist, das hat noch nicht die Vollendung erlangt, dafs es an die Stelle des Bildungsinhaltes, den die Seminarien gegenwärtig übermitteln, gestellt werden könnte. Daher sind viele Vorwürfe, welche die Seminarbildung treffen, ungerechtfertigt und die Umgestaltung des Lehrerbildungswesens wird erst dann zweckmäfsig durchzuführen sein, wenn die Wissenschaft den Bildungsinhalt geschaffen haben wird, der an die Stelle des jetzigen treten soll. Das wird noch gute Weile haben; denn man überläfst diese theoretische Arbeit zum gröfsten Teile den Praktikern, den Lehrern in der Schule, oder in den Seminarien, oder den Geistlichen, deren Arbeitskraft durch die Berufsthätigkeit schon in Anspruch genommen ist. So lange dies so bleibt, wird die Pädagogik aus den praktischen Regeln nicht herauskommen, und wenn die wissenschaftliche Pädagogik nur von Praktikern getrieben wird, so wird sie stets Stückwerk bleiben. Wandel wird erst eintreten, wenn an den Stätten der Wissenschaft, an den Universitäten, die Pädagogik als selbständige Wissenschaft behandelt und ausgebaut wird. So lange dies nicht geschieht, mufs die Lehrerschaft selbst Hand anlegen, und ob es ihr auch manchmal sauer werden sollte, so darf sie doch nicht müde werden; der Segen bleibt sicher nicht aus. Dieser

Segen besteht zunächst in einer inneren Befriedigung. Eine solche Beschäftigung lehrt uns mehr und mehr den Wert unserer Arbeit erkennen, und wir machen unsere Berufsfreudigkeit immer unabhängiger von den Werturteilen anderer. Lieblose Urteile vermögen dann das psychische Gleichgewicht weniger leicht zu stören, und ist es doch einmal gestört, so stellt es sich wieder ein, sobald man zum Studium zurückkehrt. Aufserdem verschafft die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik Umgang mit Personen, an denen das Gemüt sich immer von neuem wieder erheben kann. Auch führt uns das Bildungsstreben zusammen zu gegenseitigem Gedankenaustausche in Vereinen und ein solches Zusammensein ist ebenfalls eine ergiebige Quelle der Berufsfreudigkeit.

Eine zweckmäfsige Bildung trägt aber auch viel zum guten Gelingen der Arbeit bei; denn eine Bildung im obigen Sinne macht vollkommener, sie befreit von der beengenden Schablone und ermöglicht eine freiere Bewegung. Die nun mögliche Mannigfaltigkeit in der Behandlung eines Gegenstandes übt schon an und für sich einen Reiz aus, und dieser wird noch erhöht durch die Erwartung, die sich bei der verschiedenen Handhabung im Hinblick auf den Erfolg einstellt. Diese Mannigfaltigkeit führt aus der handwerksmäfsigen Arbeit hinüber in die künstlerische. Sie sorgt auch dafür, dafs bei mifslungener Arbeit die Berufsfreudigkeit nicht Schaden leide, indem sie die Augen öffnet für die Ursachen der Mifserfolge und Fingerzeige für die Abstellung derselben giebt. Bei der ungemeinen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, die hier zu Grunde liegen können, ist auch dieses Forschen nicht uninteressant.

Schliefslich erscheint der Erfolg bei derartiger Arbeit mehr als das Resultat eigenen Thuns und Handelns, und dieses Bewufstsein wird die Berufsfreudigkeit stets erhöhen.

Eine zweckmäfsige Bildung oder das Streben nach derselben, das Streben nach Vervollkommnung, das ist die erste wichtige Quelle der Berufsfreudigkeit.

Damit sich dieses Streben bethätigen könne, mufs eine wichtige Vorbedingung erfüllt sein; diese Vorbedingung ist die Gewährung einer angemessenen Besoldung.

Das Wort Besoldung erweckt in den Herzen eines preufsischen Lehrers nicht gerade die angenehmsten Gefühle; denn mit diesem Worte verknüpfen sich eine Menge getäuschter Hoffnungen und Erwartungen. Auch die jüngsten Ereignisse in der Besoldungsgeschichte waren nicht dazu angethan, die Berufsfreudigkeit besonders zu heben. Wenn Staat und Gemeinden miteinander hadern und sich darüber streiten, wer von ihnen den Lehrer bezahlen solle, dann mufs man sich energisch gegen den Gedanken wehren, einen Beruf erwählt zu haben, der vielen als ein notwendiges Übel erscheint. Man bringt grofse Opfer für Schulbauten und Lehrmittel; das ist gewifs hoch anzuerkennen; man wird aber bedenklich, wenn es sich um die Besoldung der Lehrer handelt. Aber was helfen die herrlichen Häuser, wenn darin nicht Lehrer mit Freudigkeit und Lust ihres Amtes walten! Unsere Zeit hat hauptsächlich Sinn für Arbeit, durch welche Güter produziert werden, die sich in klingende Münze umsetzen lassen; den geschickten Arbeiter lohnt man reichlich; solche Güter wie dieser produzieren wir in der Schule nicht; der Gewinn und der Nutzen unserer Arbeit fällt nicht so unmittelbar ins Auge. Und doch weifs man, dafs Glück und Wohlfahrt eines Volkes nicht allein auf dem materiellen, sondern auch auf dem geistigen Besitztume desselben beruhen. Deshalb sollte man die nicht allzu kärglich halten, die an diesem Besitztum des Volkes arbeiten.

Eine unangemessene Besoldung hat aufserdem eine Reihe recht bedenklicher Folgen. Zuerst wird der Lehrerstand in seiner Weiterbildung sehr gehindert; denn aus dem Bildungsstreben, wie es oben gekennzeichnet wurde, entspringen eine Anzahl Bedürfnisse, deren Befriedigung von materiellen Mitteln abhängt. Das tiefere Eindringen in die Berufswissenschaft erfordert Erweiterung und Er-

gänzung der Bibliothek. Man wird doch unmöglich im Ernste verlangen, daſs der Lehrer für die ganze Zeit seiner Amtsthätigkeit seine geistige Kost aus den Seminarlehrbüchern beziehen soll; er muſs tiefer graben. Er muſs auch mit der Zeit fortschreiten; das ist sehr nötig in unserer Zeit, in welcher fast jeder Tag einen neuen Erfolg der Wissenschaften zu verkünden hat. Er darf auch sein Interesse für das öffentliche Leben nicht ersterben lassen; das müſste man einem Manne, der im öffentlichen Leben steht, doch sehr verargen. Aber es kostet Geld, wenn der Lehrer diesen Forderungen nachkommen will und er wird manche derselben unerfüllt lassen, sofern man unter dem geläufigen Begriffe »ausreichende Dotation« ein Einkommen versteht, das zur dürftigen Erhaltung des körperlichen Lebens ausreicht, aber zur Befriedigung der geistigen Bedürfnisse nichts übrig läſst.

Dieses erste Übel führt dann notwendig ein zweites mit sich; es erschwert nämlich das Verständnis zwischen den Behörden und der Lehrerschaft. Der Schulwagen darf nicht stille stehen; er muſs mit dem Gange der Zeit Schritt halten, sonst veralten seine Einrichtungen. Die Schulverwaltung ist gezwungen, dem Drange der Zeit folgend, die Ideen, welche die Zeit gebiert, und die vor der Kritik Stich halten, zu verwirklichen. Steht nun einer von diesem Streben beseelten Behörde eine Lehrerschaft gegenüber, die fest gebannt ist auf das Niveau der Seminarbildung, die also nicht mit fortgeschritten ist oder nicht mit fortschreiten konnte, dann wird den Behörden eine zeitgemäſse Weiterführung des Schulwesens sehr schwer möglich sein. Denn die zu Gebote stehenden Mittel, als Anordnungen und Verfügungen, versagen. Versteht man den Zeitgeist nicht, aus dem heraus solche Anweisungen entstanden sind, so versteht man auch ihren Inhalt nicht und noch weniger den Geist, der durch sie erzeugt werden soll. Auch die Konferenzen, durch welche neue Ideen in die Lehrerschaft eingeführt werden sollen, verfehlen ihre Wirkung, wenn nicht durch Privatarbeit der Boden

bereits geebnet ist. Nun wird man freilich einwenden, dafs auch bei der angeblich niedrigen Besoldung die Lehrerschaft nicht hocken geblieben ist, sondern stets über ihre Zeit orientiert war. Gewifs war sie das und dies gereicht ihr zum Ruhme. Es ist aber auch fast ausschliefslich ihr Verdienst; sie bestreitet die Unkosten, die aus diesem Fortschreiten erwachsen, aus ihren Privatmitteln, oder sie verschafft sich die Mittel durch grofse Entbehrungen oder durch abspannende Nebenarbeiten. So anerkennenswert es nun auch ist, dafs sich die Lehrerschaft solche Opfer auferlegt, um der Gesamtheit den Dienst leisten zu können, den sie ihr glaubt schuldig zu sein, so wenig sind doch solche Verhältnisse angethan, dauernd Begeisterung und Freude hervorzurufen. Stockt also die Besoldung, so stockt die Weiterbildung der Lehrer; stockt diese, so läfst sich der Schulwagen nur sehr schwerfällig vorwärts bewegen.

Man darf aber nicht allein an die Arbeit denken, sondern auch die Erholung mufs zu ihrem Rechte kommen. Körper und Geist bedürfen ihrer. »Wenn der Lehrer seiner vielseitigen Aufgabe einigermafsen genügen will, so bedarf es eines nicht geringen Grades von Spannung. Abgespanntheit und Lahmheit ist unvereinbar mit dem Begriffe eines wirksamen Lehrers.«[1] Die beste Erholung wird der Lehrer in seiner Familie finden, sofern das Familienleben ein geordnetes und geregeltes ist. Dazu trägt — neben anderen Umständen natürlich — eine entsprechende Besoldung viel mit bei; sie vermindert die Sorge um das Wohl der Angehörigen und ermöglicht auch, Fürsorge zu treffen, dafs die Familie nicht in Not gerät, wenn der Ernährer ihr entrissen wird. Wie peinlich ist es, wenn sich die Besoldung in so bescheidenen Grenzen bewegt, dafs man als ein Bittender erscheinen mufs, sobald die Not einmal etwas herzhaft an die Pforten klopft. Die Besoldung braucht nicht derart zu sein, dafs

---

[1] *Stoy,* Encyklopädie der Pädagogik. S. 255. 2. Aufl.

sie ein genufsreiches Leben gestattet, aber ein sorgenfreies mufs sie ermöglichen. Dann wird es dem Lehrer leicht, sich die Heiterkeit des Gemüts zu erhalten, welche ihn zu dem echten, zwanglosen Umgang mit der Jugend befähigt. »So gewifs es nun auch ist, dafs die Heiterkeit des Lehrergemüts ihre vornehmste Voraussetzung in dem Frieden des guten Gewissens habe, so ist doch auf der anderen Seite jedem, welcher der menschlichen Natur Rechnung trägt, unzweifelhaft, dafs, sozusagen, von aufsen die Zufriedenheit mit der Lebenslage, sowie die Aussicht auf ein mögliches Wachstum von Hab und Gut unter die wesentlichen Bedingungen der Heiterkeit gerechnet werden müsse. Die singuläre unverwüstliche Heiterkeit des Schulmeisters Wuz, welche in der klassischen Dichtung so viel Ansprechendes hat, als Regel für die wirklichen Verhältnisse zu verlangen, wäre mehr als Überspanntheit.«[1])

Neben der Erholung in der Familie steht die Erholung, welche die Kunst gewährt. Der Kunstgenufs wird zur unmittelbaren Quelle der Berufsfreudigkeit. Die Kunst hebt den Geist aus der Sphäre des Alltagslebens und ein Blick von diesen Höhen in das Berufsleben hinein zeigt uns die Verhältnisse der Dinge im rechten Lichte; sie zeigt uns, was klein und pedantisch ist und öffnet die Augen für gröfsere Gesichtspunkte. Dadurch wird die Kunst das wichtigste Bildungsmittel für die Nation und man wird doch unmöglich die ihrem Einflusse entrücken wollen, die an dem gröfsten Teile der Erziehung des Volkes arbeiten. Aber der Genufs der Kunst läfst sich ohne Geldkosten nicht verschaffen.

Die Berufsfreudigkeit ist also mehr als in einem Punkte von der Besoldung abhängig. Man sollte deshalb den berechtigten Forderungen der Lehrerschaft von interessierter Seite nicht so harten Widerspruch entgegensetzen, zumal die aufgebrachten Mittel der Nation in ihrer Jugend immer wieder zu gute kommen.

---

[1]) A. a. O. S. 257.

Der dritte Faktor, welcher die Berufsfreudigkeit merklich beeinflufst, ist die Aufsicht. Die Schulaufsichtsfrage hat die beteiligten Kreise schon lange beschäftigt und wird sie noch lange beschäftigen. Wenn sie in der richtigen Weise gelöst wird, so ist der Berufsfreudigkeit eine neue, reichlich fliefsende Quelle erschlossen. Im Hinblick auf die Berufsfreudigkeit ist es minder wichtig, von wem die Aufsicht geführt wird, ob von den Organen der Kirche oder von Fachmännern, die Hauptsache bleibt, wie sie ausgeführt wird; und gut ist sie, wenn man die Aufsichtsperson charakterisieren kann, wie Max Piccolomini den Wallenstein: »Und eine Lust ist's, wie er alles weckt und stärkt und neu belebt um sich herum.« Die Aufsichtsperson mufs in dem kleineren oder gröfseren Kreise, der ihr unterstellt ist, das belebende Element sein. Frisches Leben wird überall da ersticken, wo die Aufsicht zu einer pedantischen Aufpasserei herabsinken sollte. Der Aufpasserei liegt Mifstrauen zu Grunde und in der Kälte solcher Gesinnung erstarrt die Freude, wo aber gegenseitiges Vertrauen herrscht, da wird das Herz warm und diese Herzenswärme ist das richtige Klima für die Berufsfreudigkeit. Soll es zu solcher Herzenswärme kommen, so müssen sich beide Teile stets der gröfsten Sauberkeit in der Gesinnung befleifsigen. Auch wird sie erzeugt, wenn zwischen Behörden und Untergebenen das Bewufstsein Platz greift, dafs sie Mitarbeiter sind an ein und demselben Werke, dafs beide Teile an demselben Wagen ziehen, nur an verschiedenen Strängen. Die Art der Arbeit beider Teile ist zwar verschieden, aber sie bedingt sich gegenseitig. Um die Aufsicht in der rechten Weise führen zu können, müssen die Erfahrungen, die bei der Einzelarbeit, bei der Arbeit im Kleinen gemacht werden, sorgfältig berücksichtigt werden. Diese Erfahrungen gehen aber den Aufsichtspersonen, die gezwungen sind, das grofse Ganze im Auge zu haben, verloren. Je weitere Kreise die Aufsicht umfafst, desto abstrakter wird die Denkungsweise; was aber im Vorstellen ohne Hemmung abläuft,

das stöfst bei der praktischen Durchführung oft auf hundert Hindernisse. Löst sich daher die Aufsicht von jener empirischen Grundlage los, dann laufen die Anweisungen Gefahr, den Charakter zu erhalten, den das Wort »grüner Tisch« bezeichnet, theoretisch denkbar, praktisch aber undurchführbar. Umgekehrt geht dem Lehrer, der sich in die Einzelarbeit vertieft, die Übersicht über das Ganze verloren, und er kann leicht nach der einen oder anderen Seite hin abweichen. Was nun jedem Teile fehlt, das mufs ihm der andere geben; es mufs ein lebhafter Austausch der gegenseitigen Erfahrungen stattfinden, ein gegenseitiges Geben und Nehmen. Daraus erwächst das Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Mitarbeiterschaft, welches der notwendigen Über- und Unterordnung ihre Schärfe nimmt. Unter solchen Umständen gedeiht auch die Berufsfreudigkeit.

Neu beleben soll die Aufsichtsperson. Das wird nicht erreicht durch eine kühle Beurteilung der Leistungen; wenn aber die Aufsichtsperson dem Einzelnen sagen kann, an welcher Klippe er scheitert, über welchen Berg er trotz allen Fleifses und aller Anstrengung nicht hinweg kann, wenn sie erkennt, welche Partie des pädagogischen Wissens noch der Klärung und Ergänzung bedarf und die gewünschte Klärung geben kann in der rechten Weise, vielleicht durch Hinweis auf ein entsprechendes Buch oder durch ungezwungene gemeinsame Arbeit in Vereinen, dann ist beiden Teilen geholfen. In dem Mafse, als dies den Aufsichtspersonen gelingt, in dem Mafse werden auch die Klagen über »ungleiche unterrichtliche Leistungsfähigkeit der Lehrer« verstummen. Die Aufsichtsperson mufs eben stets Licht und Wärme geben können. Ist sie an diesen Hauptstücken selbst arm, oder mangelt die Gabe der Anregung, so kann sie nicht geben, was sie sollte. Anweisungen, die aus solchem Geiste entspringen, wird gewifs jeder mit Dank annehmen; wenn aber jemand in solchen Anweisungen etwas Verletzendes finden sollte, so würde das weniger ein Zeichen seiner Selbständigkeit als vielmehr seiner Kurzsichtigkeit sein.

»Laſst jeden ganz das bleiben, was er ist und wacht nur drüber, daſs er's immer sei.« Diese Kunst, jeden das bleiben zu lassen, was er ist, muſs die Aufsicht ganz besonders verstehen; sie muſs jeden an den Platz zu stellen wissen, an den er seiner individuellen Anlage nach gehört. Der ausgiebigen Anwendung dieses Grundsatzes stellen sich falsche Werturteile, die sich leider schon sehr eingebürgert haben, hindernd entgegen. Wir alle wissen z. B., daſs die Unterrichtsarbeit auf den unteren Stufen eine ebenso hohe pädagogische Beanlagung und methodische Fertigkeit voraussetzt wie der Unterricht auf den oberen Stufen und daſs die Arbeiter an den Volksschulen mehr noch Lehrer von Gottes Gnaden sein müssen, als die Lehrer an den Bürger- und Mittelschulen; trotzdem ist man geneigt, in Laien- und in Fachkreisen Arbeit und Arbeiter der Unterstufe oder der Volksschule als weniger wertvoll zu betrachten. Wird aber der Lehrer, dem seine natürliche Beanlagung den Platz auf der Unterstufe anweist, dauernd dort gern seine Arbeit verrichten, wenn er auf sich den Makel ruhen fühlt, er sei persönlicher Unvollkommenheit wegen an dieser Stelle! Daher müssen solche falschen Werturteile fallen, wenn jeder seiner Eigenart entsprechend verwendet werden soll.

Soll nun die Aufsicht in der angedeuteten Weise ihre Aufgabe lösen, so ist in erster Linie eine gediegene Fachkenntnis nötig, um die Dinge fachmännisch richtig beurteilen zu können. Aber man glaube nicht, daſs es die Fachbildung allein thue. Für die Aufsichtsperson ist die Fachbildung nicht Hauptzweck, sondern Mittel zum Zwecke der Realisierung der sittlichen Ideen. Das Gebiet der Aufsicht ist so recht ein Waltungsgebiet der sittlichen Ideen; hier treten die verschiedensten Willensverhältnisse hervor, die beurteilt werden müssen, Einzelwollen und Gesamtwollen, und um Verstimmung und Miſsmut zu vermeiden, ist es wichtig, daſs neben dem fachmännisch richtigen Urteile auch ein sittlich richtiges Urteil getroffen wird. Werden hier infolge menschlicher Unvollkommen-

heit oder menschlicher Bosheit Fehler gemacht, so ist die Berufsfreudigkeit mehr gefährdet als durch mangelhafte Bildung oder Besoldung.

An der Aufsicht schliefslich liegt es, ob sich das vierte Rad am Schulwagen regelmäfsig bewegt, — die Freiheit. Niemals wird das Gefühl der Unfreiheit oder der Knechtschaft eine Begeisterung hervorbringen, für diese letztere ist die Freiheit allein der rechte Boden. Streng und gerecht möge die Aufsicht sein und die Berufsfreudigkeit wird keinen Schaden erleiden; sie ist aber gefährdet, sobald durch die Aufsicht das Gefühl der Unfreiheit in den Untergebenen hervorgerufen wird; denn dieses zerstört die rechte Anteilnahme an der Sache und begünstigt wiederum das Gefühl der Gleichgiltigkeit. Freiheit und Aufsicht in das richtige Verhältnis zu setzen, ist schwer; es wird aber gelingen, wenn der lateinische Spruch Beachtung findet: *In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.* In einem gröfseren Organismus, wo immer einer dem anderen in die Hände arbeiten mufs, wo also nicht jeder nach eigenem Gutdünken handeln kann, wenn nicht die Einheitlichkeit des Ganzen gestört werden soll, da scheint der Einzelne der Freiheit seines pädagogischen Denkens und Thuns verlustig zu gehen; er scheint nichts mehr zu bedeuten als ein Rad in einem grofsen Getriebe. Das kann der Fall sein und wird der Fall sein, sobald der Büreaukratismus über Gebühr herrscht. Ein büreaukratisches Regiment beengt den Einzelnen in der Möglichkeit selbständigen Handelns und Thuns, und diese Beschränkung wird der um so mehr empfinden, der sich durch Bildung selbständig gemacht hat. Denn »Bildung ist die erlangte Befähigung, unabhängig von anderen ein selbständiges Urteil und einen selbständigen Willen zu besitzen. Wer aber ein Urteil hat, dem mufs auch Gelegenheit gegeben werden, sich zu bethätigen; das Passivmachen hat mit Naturnotwendigkeit ein Unlustgefühl zur Folge« *(Sohm.)* Wie kann nun Gelegenheit gegeben werden zu solcher Selbstthätigkeit, dafs trotz aller Ge-

bundenheit das Gefühl der Freiheit doch nicht ertötet werde? Frei dünken wir uns, wenn uns die Normen, denen wir uns fügen, als selbstgewollte erscheinen. Soll nun die Lehrerschaft die in einem gröfseren Organismus geltenden Normen als solche betrachten, so mufs ihr auch Gelegenheit gegeben werden, an der Festsetzung derselben mitzuarbeiten. Das Verlangen der Lehrerschaft, dafs in den Verwaltungskorporationen auch von den Lehrern gewählte Mitglieder Sitz und Stimme haben möchten, verdient daher wohl beachtet zu werden. In diesen notwendigen Normen mufs Einheit herrschen, und es »dürfen diese Bestimmungen nicht als feindliche Gesetze angesehen werden, sondern sie müssen als einheimische Sitten geachtet und bewahrt werden«. Bei der Arbeit innerhalb dieser Normen mufs dem Einzelnen völlige Freiheit gewahrt sein; vor allen Dingen mufs da Freiheit herrschen, wo über den Wert einer Methode oder Unterrichtsmafsregel noch Zweifel vorhanden sind. Man befürchte bei der Gewährung solcher Freiheit keine unliebsamen Folgen. Solche Befürchtungen sind nur dann berechtigt, wenn sich die übrigen Räder des Schulwagens nicht regelmäfsig bewegen. Ist dagegen das rechte Bildungsstreben vorhanden und eine Besoldung, welche gestattet, die aus dem Bildungsstreben hervorgehenden Bedürfnisse zu befriedigen, ist eine Aufsicht vorhanden, die weckt und belebt, dann kann man den Einzelnen sich getrost überlassen, er wird seine Pflicht voll und ganz und vor allen Dingen gern erfüllen.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Die

volkswirtschaftlichen

Elementarkenntnisse

im

Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule.

Von

Rektor **Friedrich Schleichert**

in Oschersleben.

Pädagogisches Magazin. Heft 96.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Wenn die Schule für das Leben bilden soll, so mufs sie sich nach dem Kulturzustande und den Bildungsbedürfnissen der Zeit richten. Was ersteren betrifft, so bedarf es keines Nachweises, dafs die letzten Jahrzehnte unserem Vaterlande tiefeinschneidende Veränderungen in dem gesamten Volksleben gebracht haben. Ein neues Reich ist entstanden, das mächtig sich entfaltet hat und achtunggebietend heute dasteht; und dieser gewaltigen Errungenschaft entspricht der ungeahnte Aufschwung des gesamten übrigen Volkslebens, besonders nach seiner wirtschaftlichen Seite hin. Das deutsche Volk steht heute den in wirtschaftlicher Beziehung entwickeltsten Nationen ebenbürtig zur Seite, sein Wohlstand und Vermögen sind bedeutend gewachsen, und das heutige Deutschland ist reich zu nennen im Vergleich mit dem vor fünfzig Jahren.

Aber die Medaille hat ihre Kehrseite, und diese zeigt ein weniger erfreuliches Bild. Bei dem gewaltigen Aufschwunge des Grofsgewerbes ging das kleine Gewerbe mehr und mehr zurück. Vielfach mufste es in den Dienst der Fabriken treten, und damit wurde der Handwerksmeister zum Lohnarbeiter herabgedrückt. Das erregte in den geschädigten Kreisen Unzufriedenheit, welche angesichts der reichen Gewinne der Fabrikherren, der kolossalen, durch Börsenspiel gewonnenen Vermögen und durch den mafslosen Luxus, den viele Reiche trieben, nur noch gesteigert wurde. Als dann der grofse »Krach« 1873 Tausende von Existenzen zu Grunde richtete, da erhielt die Welt der Unzufriedenen neuen Zuwachs. Alle diese Unzufriedenen, so grundverschieden sie unter sich nach Stand und Erziehung, politischer und religiöser Gesinnung auch waren,

fanden sich mit ihren Wünschen und Hoffnungen zusammen unter der Fahne des Sozialismus, eifrig bemüht, ihre wirtschaftlichen Ansichten und Lehren — und damit die Unzufriedenheit — hineinzutragen vorzugsweise in die Kreise der Arbeiter. Die Erfolge dieser Bestrebungen haben sich bei den letzten Reichstagswahlen deutlich gezeigt, weit mehr als eine Million deutscher Männer haben in sozialdemokratischem Sinne gewählt und sich damit, wie insbesondere durch die häufigen und in großem Stile angelegten Arbeitseinstellungen, bereit erklärt, die heutige Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung gewaltsam zu stürzen.

Selbstverständlich konnte diesen bedrohlichen Erscheinungen gegenüber die Regierung nicht unthätig bleiben. Sie ging zunächst mit schärferen Strafen »gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie« vor, war sich aber von vornherein bewußt, daß eine Heilung der Schäden nicht durch Ausnahmegesetze, sondern nur durch Maßnahmen herbeigeführt werden konnte, welche direkt auf Beseitigung der Mißstände und auf Verbesserung der wirtschaftlichen Lage hinzielten. Manche segensreiche Einrichtung ist denn auch bereits ins Leben gerufen worden, so das Institut der Fabrikinspektoren, die Einigungsämter zur Schlichtung von Streitigkeiten zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, die Beschränkung der Kinder- und Frauen-, sowie der Sonntagsarbeit; ferner wurde das Genossenschaftswesen mit seinen Konsum-, Kredit- und Sparvereinen gefördert und endlich auf besonderen Wunsch Kaiser Wilhelms I. die von der Nation aus Freude über seine Errettung (Juli 1878) gesammelte »Wilhelmsspende« (1740000 M) zur Stiftung einer Altersversorgung für Arbeiter angewandt. 1883 kam das Arbeiter-Krankenversicherungs-Gesetz, 1884 das Arbeiter-Unfallversicherungs-Gesetz und 1889 das Alters- und Invaliditätsversicherungs-Gesetz zu stande. Wo immer die Regierung mit bezüglichen Vorschlägen an die Volksvertretungen sich wandte, fand sie

bei denselben, in Reichs- und Landtag, freudige und wirksame Unterstützung.[1])

So standen in letzter Zeit und stehen heute noch die wirtschaftlichen Fragen stark im Vordergrunde der Beratungen in den gesetzgebenden Körperschaften. Aber wie sehr man sich auch um das Wohl der Armen und Gedrückten bemüht, so wollen die Hoffnungen, welche sich an diese Bestrebungen knüpfen und die ihren Ausdruck in den Worten *Bismarcks* finden: »Geben Sie dem Arbeiter, so lange er gesund ist, Arbeit, wenn er krank ist, Pflege, wenn er alt ist, Versorgung! Wenn Sie das thun, wenn der Staat etwas mehr Sozialismus treibt, etwas mehr für die Armen ausübt, so glaube ich, werden die Sozialdemokraten vergebens wühlen, und der Zulauf zu ihnen wird vermindert werden,« doch nicht in dem gewünschten Mafse in Erfüllung gehen. Es ist vielmehr anzunehmen, dafs die Partei des Umsturzes gegenwärtig noch so stark ist wie zur Zeit der letzten Reichstagswahl; noch heute spielen die Streiks im wirtschaftlichen Leben eine Rolle, und dieser Umstand sowohl, wie auch das Verhalten der sozialdemokratischen Abgeordneten im Reichstage erweist zur Genüge, dafs die feindselige Stellung des vierten Standes gegenüber den erhaltenden Parteien noch dieselbe ist wie früher.

Müfste man diese Erfolge als Beweis für die Wahrheit und siegende Kraft der sozialistischen Lehren ansehen, dann brauchte man sich nicht darüber zu wundern. Allein ist das der Fall? Wir geben unbedenklich zu, dafs manche Wünsche und Forderungen der wirtschaftlich Schwachen wohlberechtigt sind, wir bedauern es, dafs neben grofsem Reichtum so unnennbares Elend und bittere Armut sich findet; aber, so schwer die Schäden unseres Gesellschaftskörpers auch sind, so leben wir doch der festen Zuversicht, dafs sie sich werden heilen lassen, auch ohne dafs unsere heutige Gesellschafts- und Wirtschafts-

---

[1]) Siehe Ergänzungen zum Seminar-Lesebuche, I, S. 110—118

ordnung gestürzt zu werden braucht. Und deshalb können wir den Sozialismus nicht als berechtigt anerkennen, weder in seinen Grundlagen, noch in seinen Forderungen und Zielen: er verkennt die realen Verhältnisse und widerstreitet der Vernunft und göttlichen Weltordnung. Nein, die bedeutenden Erfolge der sozialdemokratischen Vorkämpfer sind in erster Linie der völligen Unwissenheit der arbeitenden Bevölkerung in sozialen und wirtschaftlichen Dingen zuzuschreiben, bei der es nicht schwer fallen konnte, die Leute mit schmeichelnden Reden und verlockenden Versprechungen zu blenden und der neuen Lehre zugänglich zu machen. Denn wäre man sich in Arbeiterkreisen klar darüber, wie in der Gesellschaft ein Glied auf das andere angewiesen, eins vom andern abhängig ist, wie im wirtschaftlichen Leben alle Kräfte zusammenwirken und ineinander greifen müssen, wenn es seinen ruhigen und ungestörten Gang nehmen soll, so würde man wohl die Reden der Volksbeglücker mit der nötigen Vorsicht aufnehmen, vielleicht auch manche übertriebenen Forderungen an die Arbeitgeber nicht stellen und manche Arbeitseinstellungen vermeiden; dann würde man sicherlich auch der staatlichen Fürsorge ein gröfseres Verständnis entgegenbringen und sich nicht selbst gegen solche Gesetze gleichgiltig verhalten oder wohl gar sträuben, die doch nur das Wohl der arbeitenden Klasse im Auge haben.

Aber die gar nicht gering genug zu veranschlagende Unkenntnis auf dem Gebiete des sozialen und wirtschaftlichen Lebens beschränkt sich nicht auf den Stand der Arbeiter, sondern findet sich in allen Schichten der Bevölkerung, selbst bei Leuten mit guter Bildung. Und darin liegt ein weiterer Grund für die Fortschritte der Sozialdemokratie insofern, als die »gebildeten« Klassen bei solcher Unwissenheit vielfach nicht im stande sind, die auf ihre wirtschaftlichen Sprüchlein geaichten sozialdemokratischen Redner besonders in öffentlichen Versammlungen gewandt und überzeugend zu widerlegen und da-

mit den Zulauf der Massen ins gegnerische Lager zu verhindern. Darum meinen wir: Wenn es dem Staate trotz aller Fürsorge für die Armen bisher nicht gelungen ist, die Unzufriedenheit zu bannen und der Sozialdemokratie merkbaren Abbruch zu thun, so trägt hieran wesentlich mit die in allen Bevölkerungsklassen herrschende Unkenntnis der staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen die Schuld. Dem Staate allein wird es überhaupt nicht gelingen, die sog. soziale Frage zu lösen, sondern er bedarf hierzu dringend der thätigen Mithilfe aller erhaltenden Elemente der bürgerlichen Gesellschaft. In der Erwägung nun, dafs das Volk der Verführung zur Unzufriedenheit um so mehr ausgesetzt ist, je weniger es befähigt ist, sich ein selbständiges Urteil in Fragen des Wirtschafts- und Gesellschaftslebens zu bilden; ferner, dafs über derartige Fragen thatsächlich eine grofse Unkenntnis in allen Kreisen herrscht, so erachten wir die Verbreitung gesunder volkswirtschaftlicher Anschauungen in allen Gesellschaftskreisen für die wirksamste Unterstützung des Staates in seinen sozialpolitischen Bestrebungen.

Eine tiefere Kenntnis der Grundsätze des Wirtschaftslebens hat indessen nicht nur für die Bekämpfung der Sozialdemokratie, sondern auch nach der positiven Seite hin hohen Wert. Sie bewirkt, dafs sich der Mensch über seine eigene Lage, über seine Fehler und Irrtümer klar wird und in sich selbst die Ursachen seiner ungünstigen wirtschaftlichen und sozialen Lage sucht und findet, sie lehrt ihn einsehen, dafs er nur durch sich selbst, durch seine eigene Kraft und Tüchtigkeit, dazu gelangen kann, eine seiner Tüchtigkeit entsprechende wirtschaftliche und soziale Stellung sich zu verschaffen.[1] »Sie veredelt den Volkscharakter und befördert dadurch die nationale Erziehung. Sie vermindert die Unzufriedenheit, söhnt mit manchen Gegensätzen und Verschiedenheiten des Lebens

---

[1]) *Rechberg* in *Patuschka*, »Volkswirtschaft und Schule,« S. 13.

aus und erhöht das Selbstgefühl, indem sie jedem Einzelnen das Gefühl einflöfst, dafs er selbst an untergeordneter Stelle ein wichtiges Glied der menschlichen Gesellschaft ist, dafs jeder seine Stelle und seinen Platz durch den Höchsten angewiesen erhalten hat.« [1])

Über die Notwendigkeit einer weiten Verbreitung volkswirtschaftlicher Kenntnisse äufsert sich Professor *Dietzel*; er sagt: »Wir nehmen keinen Anstand, es auszusprechen, dafs die Kenntnis der Volkswirtschaft und ihrer Gesetze heutzutage zu einem notwendigen Bestandteile der allgemeinen Bildung geworden ist, dafs daher die Bekanntschaft mit der Volkswirtschaftslehre von jedem Gebildeten mit Recht gefordert werden kann.« [2])

Diese Ansicht steht nicht vereinzelt da; sie wird heute geteilt von allen, denen die Erhaltung und gedeihliche Entwickelung unserer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung am Herzen liegt. Alle hervorragenden Nationalökonomen und erfahrenen Politiker sind aber auch darin einig, dafs mit den bisher angewandten Mitteln, das Volk über wirtschaftliche Fragen aufzuklären, ein befriedigendes Resultat sich nicht erreichen läfst. Mit Recht; denn wie sehr auch das eifrige Streben anerkannt werden mufs, durch populär gehaltene Bücher und Zeitschriften volkswirtschaftlichen Inhalts, durch besondere Artikel und ausführliche Berichte der Tagesblätter über einschlägige Verhandlungen im Reichs- und Landtage, ferner durch Broschüren und Flugblätter vernünftige Ansichten im Volke zu verbreiten, so ist doch zu bedenken, dafs diese Belehrungen vorwiegend den gebildeteren Klassen zu gute kommen, gerade dort aber am wenigsten wirksam sind, wo die Aufklärung am allernötigsten wäre.

Ein durchgreifender und nachhaltiger Erfolg läfst sich eben nur erwarten, wenn eine gründliche Belehrung

---

[1]) *v. Durant* bei *Patuschka* a. a. O. S. 12.

[2]) *Dietzel,* Die Volkswirtschaft und ihr Verhältnis zu Gesellschaft und Staat.

über wirtschaftliche Fragen dort gegeben wird, wo für sie der empfänglichste Boden vorhanden ist und das Lernen noch leicht und eine Lust ist: in der Schule. Das Kindesgemüt ist noch unberührt geblieben von dem Frost, der draufsen im Leben die Herzen erkältet hat, es nimmt die Gesetze, nach denen die Volkswirtschaft sich regelt, unbefangen auf, und da es bekanntermafsen der Entwickelung des Wirtschaftslebens unseres deutschen Volkes, wie seines Kulturlebens überhaupt, ein mindestens ebenso reges Interesse entgegenbringt wie z. B. den kriegerischen Ereignissen, so läfst sich erwarten, dafs die volkswirtschaftlichen Anschauungen und Kenntnisse, welche ihm im Schulunterrichte dargeboten werden, einst gute Früchte bringen und ein sicheres Fundament für eine gut bürgerliche Denk- und Handlungsweise bilden werden.

Auf die hohe Bedeutung der Schule als sozialpolitische Erziehungsanstalt hat kein Geringerer als Kaiser Wilhelm II. hingewiesen; er hat auch die Aufgaben vorgezeichnet, welche die Schule in allen ihren Abstufungen — also auch die Volksschule — in dieser Beziehung zu erfüllen hat: »durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen«, gegenüber den sozialdemokratischen Irrtümern und Entstellungen »zur Förderung dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen«. »Insbesondere vom Standpunkte der Nützlichkeit,« so lauten die kaiserlichen Worte, »durch Darlegung einschlagender praktischer Verhältnisse, wird schon der Jugend klar gemacht werden können, dafs ein geordnetes Staatswesen mit einer sicheren, monarchischen Leitung die unerläfsliche Vorbedingung für den Schutz und das Gedeihen des Einzelnen in seiner rechtlichen und wirtschaftlichen Existenz ist, dafs dagegen die Lehren der Sozialdemokratie praktisch nicht ausführbar sind, und wenn sie es wären, die Freiheit des Einzelnen bis in

seine häuslichen Verhältnisse hinein einem unerträglichen Zwange unterworfen würde.« [1])

Auch die deutsche Adelsgenossenschaft hält es für notwendig, »dafs Staat und Kirche sich in der Schule als dem für die gründliche Lösung der sozialen Frage mafsgebendsten Gebiete zu vereintem Wirken die Hand reichen«; demgemäfs bittet sie in einer Eingabe an den Kultusminister vom Jahre 1887 um Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen in der Volksschule. In seiner Antwort erkennt Minister *v. Gofsler* an, dafs eine dem Verständnis der Kinder angemessene Belehrung über die auf der sittlichen Weltordnung beruhenden Grundsätze des bürgerlichen Lebens und der volkswirtschaftlichen Verhältnisse in die Aufgabe der Volksschule falle; er glaube aber, dafs eine solche Belehrung in keinem Falle einen besonderen Unterrichtsgegenstand bilden könne, nicht zum wenigsten deshalb, weil von den 4339729 Kindern, welche am 1. März 1882 in öffentlichen preufsischen Volksschulen unterrichtet würden, 2512720 Kinder auf Schulen mit einem oder zwei Lehrern kämen und 2064113 Kinder in überfüllten Klassen sich befänden. Unter diesen Umständen müsse sich die Volksschule in Bezug auf den Umfang des Lehrstoffes und das Mafs der Lehrziele erhebliche Beschränkung auferlegen. Selbst in der sechsstufigen Volksschule der gröfseren Städte sei für die irgendwie eingehende Behandlung volkswirtschaftlicher Systeme kein Platz. Wenn in der die Volksschule besuchenden Jugend das religiöse Leben gestärkt und gefördert, die vaterländische Gesinnung kräftig belebt werde und die für die spätere Erwerbsfähigkeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet würden, dann sei ihr damit auch das kräftigste Mittel gegeben, volkswirtschaftlichen Irrlehren zu begegnen. Im übrigen erweise eine Verfügung der Königl. Regierung zu Cassel vom

---

[1]) Vgl. Allerhöchste Kabinettsordre vom 1. Mai 1889.

16. August 1878 zur Genüge, dafs die Ziele, welche die deutsche Adelsgenossenschaft im Auge habe, schon seit geraumer Zeit im Volksschulunterricht nicht aufser acht gelassen würden.

In gleichem Sinne wie die deutsche Adelsgenossenschaft haben sich die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung und der liberale Schulverein der Rheinprovinz und Westfalen ausgesprochen. Beide erklären die Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Schulunterricht für eine unabweisliche Notwendigkeit. Diesen Standpunkt teilen sie mit zahlreichen Pädagogen, deren Namen einen guten Klang in der Lehrerwelt haben, und Nichtfachmännern, deren Urteil aber um so gröfsere Beachtung verdient, als sie ohne Ausnahme tüchtige Kenner unserer wirtschaftlichen Verhältnisse sind. Wertvolle Abhandlungen über die vorliegende Frage sind in reicher Zahl erschienen, insbesondere für höhere Schulen; es liegen jedoch auch höchst beachtenswerte Arbeiten vor, welche aus Volksschullehrerkreisen stammen. Insbesondere müssen hier als Bahnbrecher genannt werden *Patuschka* in seinen theoretischen und praktischen Beiträgen zur Lösung der Frage und die bekannten Schuldirektoren *Pache* und *Mittenzwey;* als verdienstvolle Arbeit sei auch erwähnt des Kreisschulinspektors *J. J. Sachse* Werk »Des Lehrers Rüstzeug etc.«, ferner seine Rechenmethodik und -Übungsbücher, in denen wirtschaftliche Belehrungen in einfacher und praktischer Weise auf allen Stufen des Unterrichts gegeben werden.

Es giebt eben bezüglich der Frage, ob es notwendig sei, volkswirtschaftliche Belehrungen den Lehrstoffen der Schulen einzufügen, nur eine Meinung, und es dürfte sich wohl so leicht niemand finden, der den hohen Wert einer schulmäfsigen Vorbildung für das staatsbürgerliche und wirtschaftliche Leben in Zweifel ziehen möchte. Wenn die Schule nicht den Keim eines richtigen Verständnisses der staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen in unserm Vaterlande in das Kind hineinlegt und es hin-

sichtlich der Stellung, welche es später im Getriebe des sozialen Lebens einzunehmen hat, mit der richtigen Weisung versieht, dann ist auch eine durchschlagende und dauernde Besserung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse nicht zu erwarten. »Die soziale Frage«, sagt *G. Ratzinger,* »ist in erster Linie eine Frage des Unterrichts und der Erziehung.«

Wenn wir diesen Worten *Ratzingers* zustimmen, und ich glaube, niemand, namentlich kein Lehrer, kann sich der Wahrheit derselben verschliefsen, so werden wir weiterhin pflichtgemäfs und ernstlich zu erwägen haben, in welcher Weise die volkswirtschaftlichen Belehrungen in den Unterrichtsplan der Volksschule einzureihen sind. Zuvor aber möchte es sich empfehlen, ein kurzes Wort über eine andere Reihe von Belehrungen zu sagen, welche vielfach neben oder im Zusammenhange mit jenen gefordert werden. Es beziehen sich dieselben auf die Stellung des Einzelnen zum Staate und dessen Einrichtungen und werden gewöhnlich unter dem Namen »Gesetzeskunde« oder — was wohl richtiger ist — **Bürgerkunde** zusammengefafst. Ihr Zweck ist, »die künftigen Staatsbürger über den Inhalt der Verfassung ihres Staates und des deutschen Reiches zu belehren und ihnen auch diejenigen Tugenden vor die Augen zu führen, welche sie sich aneignen und in Übung erhalten müssen, um sich nach ihrer Kraft und ihren Fähigkeiten dem Staatswesen nützlich zu erweisen.« [1]) Beide Arten von Belehrungen, die volkswirtschaftlichen und die gesetzes- oder bürgerkundlichen, stehen vielfach in engster Beziehung zu einander, was schon aus der Gliederung der Volkswirtschaftslehre in die Lehre von der Volkswirtschaft im engeren Sinne oder Gesellschaftskunde und die Lehre vom Staate oder Bürgerkunde zu erkennen ist. In Anbetracht dieses nahen Verhältnisses will es richtig scheinen, eine Trennung beider zu ver-

---

[1]) *Marcinowsky* und *Frommel,* Bürgerrecht und Bürgerkunde.

[redacted]

meiden und sie als eins aufzufassen und vereinigt zu behandeln.

Wie lassen sich nun die volkswirtschaftlichen Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne vermitteln?

Die verschiedenen Aufsätze, Programmabhandlungen, Lehrbücher, Lektionen u. dgl. über volkswirtschaftliche Belehrungen in der Schule, welche mir vorgelegen haben, lassen erkennen, dafs unter ihren Verfassern bezüglich dieser wichtigen Frage volle Übereinstimmung herrscht. Sie alle wollen von einer Behandlung volkswirtschaftlicher Fragen in einem besonders hierfür eingerichteten Lehrfache nichts wissen. Dieser Ansicht wird jeder von uns zustimmen, mag er den Wert solcher Belehrungen noch so hoch veranschlagen. Denn ein selbständiger Unterricht in der Volkswirtschaftslehre müfste doch mindestens ebenso gründlich wie jedes der übrigen Unterrichtsfächer betrieben und also die gesamte Materie in die Form eines zusammenhängenden Systems gebracht werden. Davon kann indes für die Volksschule aus naheliegenden Gründen nicht die Rede sein. Eine systematische Behandlung setzt einen weit gröfseren Gedankenkreis und reichere Lebenserfahrungen voraus, als wir bei unsern Kindern vorfinden und erwarten dürfen, sie würde auch weit über die Ziele der Volksschule hinausgehen. Deren Aufgabe ist es lediglich, den Kindern die Keime einzupflanzen, die sich späterhin zu vernünftigen wirtschaftlichen Anschauungen und Thaten entwickeln sollen. Allerdings gehört dazu auch ein bestimmtes Mafs von Kenntnissen, aber das ist den Kindern auch auf dem anderen Wege zuzuführen, dafs die volkswirtschaftlichen Belehrungen entweder organisch mit den vorhandenen Lehrfächern und -stoffen verbunden oder doch im Anschlufs an dieselben behandelt werden. Dafs dieser Weg der einzig richtige ist und eingeschlagen werden mufs, liegt in jenen Belehrungen selbst begründet. Das innere Leben eines Volkes vollzieht sich nicht blofs auf dem allerdings

sehr wichtigen wirtschaftlichen, sondern auch z. B. auf dem Gebiete der Religion, Wissenschaft, Kunst; wie wir nun nicht entfernt daran denken, diese Gebiete abgesondert von einander in besonderen Disziplinen zu behandeln, da sie ja alle in innigstem Zusammenhange stehen und sich gegenseitig bedingen, sondern vielmehr es für richtig halten, dafs dieselben beispielsweise dem Geschichtsunterrichte zugewiesen und dort miteinander als etwas Zusammengehöriges in gegenseitiger Beleuchtung behandelt werden, so dürfte auch eine gesonderte Betrachtung volkswirtschaftlicher Fragen in selbständigem Unterrichte sicher nicht das Richtige treffen.[1]) Vielmehr sind diese Belehrungen einzig und allein da zu geben, wo zu allseitiger sachlicher und ethischer Besprechung der Lehrstoffe auch die Erörterung wirtschaftlicher Verhältnisse geboten erscheint. Derartige Stoffe, welche zu Exkursionen in das Gebiet der Volkswirtschaft Anlafs geben, ja oft geradezu zwingen, bieten die jetzigen Lehrpläne in Fülle.

Man wende hier nicht ein, dafs ein solches Hinübergreifen ein Abschweifen von der Sache sei, und dafs man angesichts der bereits vorhandenen grofsen Stoffmassen jede neue »Belastung« abweisen müsse. Denn beide Einwände können bei den Erwägungen, ob volkswirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln sind oder nicht, gar nicht in Betracht kommen; in dieser Beziehung ist allein der Wert und die Bedeutung dieser Kenntnisse für die Schüler und für das allgemeine Ziel unserer Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit mafsgebend. Freilich mufs zugegeben werden, dafs unsere Stoffpläne im allgemeinen an einer verwerflichen Überfülle leiden, so dafs sich für dieselben alles andere nur nicht das *Goethe*sche Wort als Motto eignen würde »In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister«. Aber diesem Übelstande könnte doch wohl ohne grofse Schwierigkeiten abgeholfen werden.

---

[1]) Vgl. Dr. *E. Moormeister*, Die volksw. Belehrungen im Unterricht d. h. Schulen. Beilage zum Jahresbericht über das Gymn. zu Schlettstadt. (1889.) S. 26.

Man möge blofs einmal alles Minderwertige streichen und nur den wirklich gehaltvollen und bedeutenden Stoffen eine Berechtigung zuerkennen; dann würde schon der erforderliche Raum für volkswirtschaftliche Belehrungen und die Zeit zu intensiver Behandlung der verbleibenden Stoffe gewonnen werden. Nicht zum Schaden der Kinder; denn bei denen kommt es später weniger auf die Fülle der Kenntnisse, als vielmehr darauf an, dieselben im Leben anzuwenden und zu verwerten. Wissen thut's eben ganz und gar nicht, sondern Können! Dafür aber ist die möglichst allseitige und eingehende Behandlung der Lehrstoffe und die vielfache Verknüpfung neuer Vorstellungen und Vorstellungsmassen mit dem bereits vorhandenen Gedankenkreise des Kindes die sicherste Gewähr. Sonach kommt die organische Eingliederung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den vorhandenen Lehrstoff einerseits diesem selbst zu gute, andererseits werden dadurch viele wirtschaftliche Lehren geniefsbarer, ja interessant gemacht, und das ist bei einer gewissen Trockenheit, die diesen Lehren anhaftet, von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Als diejenigen Fächer des Volksschulunterrichts, an welche sich die volkswirtschaftlichen Belehrungen anlehnen und mit deren Lehrstoffen sie in ein inneres Verhältnis gebracht werden können, kommen in Betracht Religion und Geschichte, Deutsch, Geographie und Naturkunde und nicht zum wenigsten Rechnen.

1. **Religion.** — »Die Religion ist die Mutter alles wahrhaft Grofsen, was der Mensch hienieden erstreben und vollbringen kann.« Wo sie gepflegt wird, da wachsen alle jene Tugenden hervor, die ein friedliches und freudiges Mit-, Neben- und Über- bezw. Untereinander der Menschheit verbürgen,[1] und deren hervorragendste der Apostel fordert in dem Worte: »Habt die Brüder lieb. Fürchtet Gott. Ehret den König!« (1. Petri 2, 17.) Nächstenliebe, Gottesfurcht, Ehrfurcht vor dem Könige!

---

[1] *Sachse,* Rüstzeug etc. S. 148.

Das sind die Kardinaltugenden, in deren Bethätigung echter Bürgersinn sich erweist; zu ihnen die Kinder zu erziehen, damit sie dereinst gute Bürger und treue Unterthanen werden, ist eine wichtige Aufgabe unseres Religionsunterrichtes.

Unsere Zeit hat sie nötig, die barmherzigen Samariter, die jeden Menschen, der ihrer Hilfe bedarf, als ihren Nächsten ansehen und Liebe an ihm üben, eine Liebe, die sich nicht damit begnügt, dem darbenden Bruder zuzurufen: »Gott tröste dich und nähre dich«, sondern die da liebt mit der That nach dem Wort: »Brich dem Hungrigen dein Brot, und die, so im Elend sind, führe in dein Haus. So du einen Nackenden siehst, so kleide ihn, und entziehe dich nicht von deinem Fleisch.« Was ist nicht schon alles aus dieser Liebe heraus geboren! Alle dem allgemeinen Wohle dienenden Anstalten, wie Waisen-, Rettungs-, Arbeits-, Krankenhäuser, alle die Vereine zur Linderung der Not, wie diejenigen für Volkswohl, Armenpflege u. a. m. Freilich, was einst ein *A. H. Francke* fertig brachte, der Hunderte armer Waisen zu sich nahm und ihnen im Vertrauen auf Gottes Hilfe und Gnade ein Haus baute, das noch heute dasteht als ein Denkmal des Glaubens und der Liebe des gottseligen Mannes, das wird so leicht keinem andern gelingen; aber das kann jeder: allezeit eingedenk sein der Mahnung »Wohlzuthun und mitzuteilen vergesset nicht!« und gemäfs diesem schönen Wort nach Kräften und Vermögen Gutes thun.

Dieser wohlthätige und opferwillige Sinn hat sich aber nicht nur dem einzelnen Mitmenschen, sondern auch dem Vaterlande gegenüber zu bewähren, sei es in schweren Kriegs-, sei es in andern Nöten. So war es zur Zeit der Freiheitskriege, wo unsern Vätern und Müttern kein Opfer zu grofs war, wenn es zum Wohle des Vaterlandes diente; wo arme Mädchen, die sonst nichts geben konnten für die heilige Sache, ihren schönsten Schmuck, das Haar, Gatten und Gattinnen in Ermangelung anderer Schätze ihre goldenen Eheringe auf dem Altare des Vaterlandes

opferten. Was unser Volk in jenen grofsen Zeiten dieser heiligen Begeisterung fähig machte, das war wohl wesentlich mit der gewaltige Umschwung, der in jenen Tagen auf religiösem Gebiete stattfand, die Lossagung vom alten dürren Rationalismus und die Erneuerung und Vertiefung des Glaubenslebens. Denn *Nächstenliebe* und *Vaterlandsliebe* können eben nur auf dem Boden der Religion aufwachsen; darum, bleibt diese dem Volke erhalten, so werden auch jene allezeit herrlich sich bethätigen. Möge zur Erhaltung der Religion auch die Schule kräftig das ihre thun und in ihrem Religionsunterrichte die Samenkörner ausstreuen, als deren Früchte *Nächstenliebe* und *Wohlthätigkeit*, *Gemeinsinn* und *Vaterlandsliebe* sich erwarten lassen.

Vor allem aber möge sie zur *Gottesfurcht* erziehen. Sie ist der Stab, an welchem wir getrost und sicher durchs Leben wandern können. Wer sie nicht hat, der baut sein Haus auf Sand. Wem sie aber Herzenssache ist, dem giebt sie Lebenskraft und macht ihn stark bis in sein Alter, tapfer in Gefahr, getrost und unverzagt in den Nöten des Lebens, dafs er sprechen kann wie jenes Matrosenkind, das im fürchterlichen Sturme und unter gebrochenen Masten sein fröhlich Liedlein pfiff: »Mein Vater sitzt am Steuer, darum fürchte ich mich nicht«; sie macht den Menschen treu in seinem Berufe, denn er weifs, dafs es einst heifsen wird: »Thue Rechnung von deinem Haushalten!« — Die Gottesfurcht weiht das Haus zur Stätte des Friedens und der Freude, dafs auch im dürftigen Hüttchen die Armut nicht als drückendes Joch empfunden, sondern täglich Anlafs zum Gebet wird: »Unser täglich Brot gieb uns heute!«, und dafs andererseits die Reichen bescheiden und demütig ihren Reichtum als Gottesgabe ansehen, mit welcher sie Segen zu stiften haben. Die Gottesfurcht umschlingt als ein unzerreifsbares Band der Liebe und Treue Fürst und Volk; sie macht die Regierenden weise und die Regierten willig zum Gehorsam gegen die Gesetze.

Nach *Luther* ist die Gottesfurcht eine der Voraussetzungen zur Erfüllung der heiligen zehn Gebote. Das vierte fordert: »Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren«, nicht blofs wegen ihres treuen Sorgens und Schaffens, sondern weil das eine heilige Gottesordnung ist, gegen welche kein Kind freveln darf. Auch die Obrigkeit, Gesetz und Recht, Befehl und Gehorsam, sind von Gott verordnet. Was jedem Kinde der Vater, das soll jedem Landeskinde der Landesvater sein. Sie beide sind, was sie sind, von »Gottes Gnaden«. Darum: Ehre dem König! »Ein Volk, das seinen König ehrt, ehrt sich selbst, ebenso wie ein Kind sich selbst schändet, wenn es seine Eltern herabsetzt.« Und in der Ehrfurcht und Ehrerbietung wurzelt die Treue gegen den König. Bei den Germanen hiefs sie Mannentreue und war deren hervorragendste Tugend; von ihnen ist sie als ein heiliges Erbe auf das deutsche Volk übergegangen und hat hier als »deutsche Treue« in Sprichwort und Lied Verherrlichung gefunden. Preufsens Könige konnten so Grofses leisten und ihr Vaterland zu Ruhm und Ehren führen, eben weil sie allezeit auf ihres Volkes Treue rechnen durften. Gemeinsam haben hier beide, so Fürst wie Volk, Leid und Freud, Schmach und Ehre getragen, in gemeinsamen Thaten von unübertrefflichem Heldentum sind sie innig miteinander verwachsen. Preufsens Macht und Gröfse ist auferbaut auf dem schönen Treuverhältnis des Volkes zu seinen Hohenzollern. Möchte deutsche Treue auch in Zukunft ihren alten, guten Klang behalten! Ob sich dieser Wunsch erfüllen wird, hängt von den Gesinnungen derer ab, auf denen die Zukunft des Vaterlandes ruht, unserer Kinder. Versäumen wir darum nicht, die Jugend mit derjenigen Geistes- und Herzensbildung auszurüsten, aus welcher die rechten Gesinnungen und Tugenden eines treuen Unterthanen und guten Bürgers hervorgehen. In diesem Sinne ist vor allem der Religionsunterricht fruchtbarer zu machen, indem wir nach des Kaisers Wort und Wunsch »die ethische Seite desselben mehr in den Vordergrund treten lassen«.

Indessen dürfen wir uns damit nicht begnügen, sondern müssen auch im Religionsunterrichte noch einen Schritt weiter gehen und durch direkte Belehrungen staatskundlicher und volkswirtschaftlicher Art gewisse Kenntnisse vermitteln, durch welche die oben gezeichneten Gesinnungen und Tugenden nicht lediglich Gefühlssache bleiben, sondern sich auf ein einsichtsvolles Verständnis des staatlichen Organismus und seines Arbeitens gründen. An Anknüpfungspunkten für solche Belehrungen sind die religiösen Lehrstoffe durchaus nicht arm.

Im Anschlufs an die biblischen Geschichten aus der Ur- und Patriarchenzeit läfst sich reden über den Urzustand der Menschen und die allmähliche Entwickelung zu den einfachsten wirtschaftlichen Thätigkeiten des Fischens, Jagens, Nomadisierens; Josephs Geschichte macht uns bekannt mit einem Volke, welches bereits auf einer höheren Kulturstufe angelangt ist, Ackerbau treibt und im Zusammenhange damit eine fortgeschrittene Geistesthätigkeit zeigt, die sich in Mefs- und Rechenkunst offenbart. Im weiteren Fortgang der Geschichte des israelitischen Volkes bieten fast alle Erzählungen Gelegenheit zu kulturhistorischen Betrachtungen in der Weise, dafs bei jeder einzelnen Geschichte die betreffenden Momente herausgehoben und kurz zusammengefafst, beim jedesmaligen Abschlusse eines biblischen Zeitraumes aber alles denselben charakterisierende Kulturgeschichtliche zu einem nach bestimmten Gesichtspunkten (auch solchen staatlicher und wirtschaftlicher Art) entworfenen Bilde vereinigt werden. Auch biblische Persönlichkeiten, welche in hervorragender Weise auf das wirtschaftliche Leben ihrer Zeit und ihres Volkes eingewirkt haben, wie Joseph, Moses, Josua, Salomo, werden nach dieser Seite ihres Wirkens hin zu würdigen sein. Dabei dürften sich Vergleiche mit den einschlägigen Verhältnissen der Gegenwart empfehlen und manchmal sogar aufdrängen. Die wirtschaftlichen Mafsnahmen der ersten Christengemeinde,

ihre Gütergemeinschaft und die Thatsache ihres kurzen Bestandes, können wohl Anlafs zu vergleichender Betrachtung der heutigen kommunistischen Bestrebungen und der Utopien des Zukunftsstaates geben.

Im Katechismusunterricht[1]) liefse sich beim 2. Gebot (1. Geb., 1. Bitte) über die Gotteslästerung und die sozialistische Ansicht vom Eide, beim 3. Gebote (3. Art., Kirchengesch.) über die volkswirtschaftliche Bedeutung des Feiertages reden. Das 4. Gebot giebt Veranlassung, die Kinder mit dem Inhalt der kaiserlichen Botschaft vom 17. Nov. 1881 bekannt zu machen, damit sie erkennen, wie Wilhelm I. seine landesväterlichen Pflichten auffafste; beim Kapitel Obrigkeit könnte über die Notwendigkeit der Steuern, das Recht des Staates, sie zu fordern, und unsere Pflicht, sie zu zahlen, und manche andere Steuerfrage geredet werden. Das 6. Gebot gestattet ein kurzes Wort über die geforderte Aufhebung von Ehe und Familie. Im Gedankeninhalte des 7. Gebotes liegt es durchaus, über Wesen und Arten der Arbeit, über Arbeitslust und -scheu, Arbeitsgelegenheit und -lohn, Arbeitseinstellungen, Gütergemeinschaft zu belehren; beim 9. und 10. Gebot läfst sich über Eigentumsrecht und -Abschaffung, beim Beschlufs über den Segen treuer Arbeit und treuen Mitbauens im Gesellschaftsganzen manch gutes Wort anknüpfen. Inhaltsverwandt mit den einzelnen Lehrstücken des 1. Artikels sind Belehrungen über Wirtschaftsgüter und ihren unmittelbaren und mittelbaren Verbrauch, über Mode und Luxus, über das rechte Verhältnis der Bedürfnisse des Einzelnen zu seinen Arbeitsleistungen, über Verschwendung, Geiz, Sparsamkeit (4. Bitte), die Übel des Leibes und am Gute vom wirtschaftlichen Standpunkte aus, wie man ihre Folgen mildern kann durch Lebens- und andere Versicherungen, und wie sie staatlicherseits gemildert werden durch gesetzliche Bestimmungen [(Un-

---

[1]) Hierzu vgl. *Patuschka*, Volkw. Erg. z. Lehrstoff d. Volkssch. Berlin, Dümmler, 1888.

fallversicherungs-, Krankenkassen-, Altersversorgungs- und Invaliditätsversicherungs-Gesetz) 7. Bitte].

Nun möchten wir nicht so verstanden werden, als ob die genannten volkswirtschaftlichen Stoffe sämtlich im Religionsunterrichte und bei den bezeichneten Lehrstücken desselben ausführlich behandelt werden müſsten. Viele derselben lassen sich ebenso gut und noch besser in anderen Fächern erledigen, wie aus dem Folgenden zu ersehen ist; nichtsdestoweniger können und müssen sie auch hier wenigstens kurz erwähnt und ihre Beziehung zu den religiösen Lehrstücken aufgedeckt werden. Denn während in jenen Fächern die volkswirtschaftlichen Belehrungen vorzugsweise an den Verstand sich wenden und von diesem ergriffen werden, gestaltet sich ihre Behandlung im Religionsunterricht mehr in einer Weise, die das Gemüt ergreift und sich tief in dasselbe einsenkt.

2. **Geschichte.** — Von höchster Bedeutung für die soziale Vorbildung unserer Schüler ist der Unterricht in der vaterländischen Geschichte, der vor allem berufen ist, die nationale Seite des Charakters zu pflegen, die sich äuſsert nicht nur in der Liebe zum heimischen Boden und Volke, sondern vor allem als Interesse für den Staat und als hingebende Teilnahme des Einzelnen an dem ganzen staatlichen Leben und den staatlichen Ordnungen.

Um dieses Ziel zu erreichen, darf sich die Schule freilich nicht begnügen mit einem Geschichtsunterrichte, wie er üblich war und wohl noch nicht ganz ausgestorben ist, der bloſs »Thaten« und »groſse Persönlichkeiten« schildert und das Hauptgewicht auf die »Geschichte der äuſseren Schicksale«, d. h. auf die Geschichte der Kriege, Schlachten, Eroberungen etc. unseres Volkes legt. Ein derartig einseitiger Unterricht giebt ein falsches Bild der Zeiten und verleitet die Schüler zu Irrtümern, die sich kaum jemals wieder richtig stellen lassen; er gewöhnt sie daran, alle Wandlungen und Wendungen unserer vaterländischen Geschichte nur auf das Wirken und Walten einzelner Personen zurückzuführen, in dem ganzen übrigen Teile

des Volkes aber eine der Gestaltung ihrer Geschicke völlig unthätig zuschauende Masse erblicken. Das ist um so bedenklicher, als dadurch die ohnehin grofse Zahl der politisch Indifferenten nur noch vermehrt wird, während man sich doch bestreben sollte, ein Geschlecht heranzuziehen, das — seiner staatsbürgerlichen Pflichten sich bewufst — sich nicht auf andere verläfst, sondern selbst kräftig die Hand an den Pflug legt.[1])

Wir müssen vielmehr die Geschichte der äufseren Schicksale stark zurücktreten lassen, und zwar zu gunsten einer möglichst allseitigen Geschichte des inneren Volkslebens, wie es sich zeigt als staatliches, gesellschaftliches, religiöses Leben, in Wissenschaft und Kunst, und als wirtschaftliches Leben, kurz, wir müssen Kulturgeschichte treiben. Sie allein kann dem Schüler das Verständnis der Vergangenheit erschliefsen und ihn damit zum Begreifen der Gegenwart in ihren weitverzweigten Kulturverhältnissen befähigen; sie läfst ihn einsehen, dafs die Kulturgüter, deren wir uns heute erfreuen, etwas geschichtlich Gewordenes und zu danken sind dem Fleifse und sauren Schweifse unserer Altvorderen aller Jahrhunderte. Aus dieser Einsicht aber erwächst der gute Wille und die Kraft, die ererbten Güter zu erhalten und weiter zu entwickeln und an der Aussöhnung der schroffen Gegensätze des sozialen Lebens mitzuwirken. Diese Gegensätze treten vorwiegend auf wirtschaftlichem Gebiete in die Erscheinung; darum sind es auch in erster Linie die volkswirtschaftlichen Belehrungen, welche eine besondere Beachtung im Unterrichte verdienen.

Was ihre Behandlung angeht, so ist mit einer blofsen Schilderung der wirtschaftlichen Zustände in den verschiedenen Epochen unserer vaterländischen Geschichte nichts gethan. Es müssen vielmehr die einzelnen Bilder des Wirtschaftslebens in eine innere Beziehung gesetzt, die

---

[1]) *Biedermann*, Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode.

[redacted]

wirtschaftlichen Bildungen einer späteren Entwickelungsstufe aus Vorgängen einer früheren Zeit erklärt und, wo es irgend geht, mufs auch die Vergangenheit von der leibhaftigen Gegenwart her — wie *Dörpfeld* sagt — beleuchtet werden. Dadurch erhalten die Schüler einen Einblick in die geschichtliche Entwickelung und ein Verständnis für die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zustände der Gegenwart. Hierbei dürfte es sich empfehlen, alle einzelnen Bilder des Wirtschaftslebens nach einheitlichen Gesichtspunkten zu entwerfen und auf diese Weise den Schülern zusammenhängende Entwickelungsreihen vorzuführen.

Für das Verständnis der Gegenwart ist fernerhin die Weiterführung der vaterländischen Geschichte bis zum Regierungsantritte Kaiser Wilhelms II. notwendig; denn die Kinder müssen über die Verfassung des Reiches und seine Verwaltung, sowie über die auf die Festigung und den Schutz desselben gerichtete äufsere und den überseeischen deutschen Handel fördernde koloniale Politik die notwendigen Belehrungen erhalten. Noch wichtiger aber ist ein Eingehen und Verweilen bei der mit der kaiserlichen Botschaft vom 17. Nov. 1881 begonnenen sozialen Reform, dieser »gröfsten That des Jahrhunderts«.

Meines Erachtens müfste der Unterricht in der vaterländischen Geschichte über Folgendes belehren:[1])

1. **Die Wirtschaftsstufen** (Natural- und Geldwirtschaft).
2. Entwickelung von **Grundbesitz und Ackerbau.**
3. „ „ **des Handels.**
4. „ „ **des Gewerbes (Industrie!).**
5. Der heutige **Arbeiterstand**, die Ursachen seines Anwachsens und der gegenwärtigen sozialen Krisis, und die **kaiserliche Sozialpolitik.**
6. Entwickelung der **staatlichen Finanzwirtschaft** (Naturalabgaben und Tribute — Domänen, Monopole und Regalien

[1]) Vgl. hierzu Dr. *Fr. Neubauer*, Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht.

als staatliche Einnahmequellen —, die Steuern, direkte und indirekte, Personal- und Realsteuern — Staatsschatz und Staatsschulden — Staatshaushalt).

Der Erfolg dieser Belehrungen hängt durchaus nicht von der Fülle und Breite, sondern in erster Linie von einer eingehenden Betrachtung und gehörigen Vertiefung des Stoffes ab; darum empfiehlt es sich, das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben in knapper Form, aber möglichst anschaulich und klar zur Darstellung zu bringen und in seiner Bedeutung für die weitere Entwickelung angemessen zu würdigen.

So würde z. B. — um einmal in die Praxis hinüberzugreifen — bei Entwickelung von Grundbesitz und Ackerbau folgender Stoff zur Aneignung kommen.

Bei den alten Germanen war der Ackerbau wenig entwickelt. Es gab nur wenig Feld, dessen Bewirtschaftung obendrein mangelhaft war. Jährlich wurde ein anderes Stück der Flur in Betrieb genommen, das dann jahrelang als Brachland liegen blieb. Die ganze Flur gehörte der Gemeinde, nicht dem Einzelnen, und jährlich teilte man den Haushaltungen bestimmte Ackerstücke zu. Natürlich kümmerte sich niemand ernstlich um den Acker, der ihm nicht gehörte; die Bewirtschaftung war unzureichend und darum der Ertrag gering. — Es trat, da auch die Bevölkerungszahl beträchtlich wuchs, ein Notstand ein, der die Germanen zwang, sich andere, glücklichere Länder aufzusuchen, und die Veranlassung zur Völkerwanderung wurde. Die Völkerverschiebungen änderten in wirtschaftlicher Beziehung manches. Im Verlaufe derselben wurden die Germanen ein seſshaftes Bauernvolk; sie teilten das Land unter sich, um es fortan als Privatbesitz zu behalten, und lieſsen sich nunmehr eine bessere Bewirtschaftung angelegen sein.

Eine weitere Entwickelung vollzog sich in der Karolingerzeit. Die Könige verschenkten groſse Stücken Länder an ihre Getreuen; dadurch entstanden neben den Höfen der freien Bauern groſse Gutswirtschaften. Die

meisten und bedeutendsten Länderschenkungen erhielt die Kirche, die so der gröfste Grundbesitzer wurde. So schlofs sich an den Übergang des Bodens in Privatbesitz die *Ausbildung eines* **Grofs***grundbesitzes* an. Die Grofsgrundbesitzer, welche einen neuen Adel bildeten, gelangten bald zu aufserordentlicher Macht und benutzten ihre Überlegenheit, auf ihren Besitzungen Freie und Unfreie anzusiedeln; sie verliehen ihnen Land, legten ihnen dafür aber auch einen Zins an Getreide, Vieh u. dgl. auf und sicherten sich auf diese Weise ohne eigene wirtschaftliche Thätigkeit einen wesentlichen Anteil an der Bodenrente. Die Zahl der freien Bauern schwand dahin; viele gaben ihre Freiheit aus eigenem Antriebe auf und unterwarfen sich einem Grundherrn. Sie hatten hierfür ihre guten Gründe; die Kriegsdienste und die Feldzüge, an denen der freie Bauer teilnehmen und zu denen er sich selbst bewaffnen mufste, lasteten schwer auf ihm. Als freie Leute waren die Bauern häufig auch gewaltsamen Übergriffen von seiten des Adels ausgesetzt und fanden dann bei dem Grafen, dem Beamten des Königs, nicht hinreichenden Schutz, ja oft war es der Graf selbst, der das Recht brach. So fanden es viele bequemer und sicherer, wenn sie die Freiheit, die ihnen wenig Nutzen, aber viel Schaden brachte, aufgaben. Sie überliefsen dem Grundherrn ihren Hof und erhielten ihn als Lehen wieder zurück; nunmehr hatten sie Ruhe und waren befreit von den schweren Lasten, die der Staat dem freien Manne auferlegte. Noch häufiger freilich begaben sie sich in den Schutz eines Klosters oder Bistums; denn unter dem Krummstabe, so meinte man, sei gut wohnen.

Indessen bahnt sich im 11. Jahrhundert eine neue Entwickelung an, welche im 13. Jahrhundert ihren Höhepunkt erreichte: *die wirtschaftliche Befreiung des Bauernstandes.* Sie wird durch mancherlei Umstände begünstigt. Den Grundherren erscheint es geeigneter, das alte Hörigkeits- in ein freies Pachtverhältnis umzuwandeln; die gutsherrliche Wirtschaft hört vielfach auf oder wird

vernachlässigt, so dafs der Grundadel verarmt. Dagegen bringt dem Bauer der Boden, welchen er besser bewirtschaften gelernt hat, indem er ihn nicht mehr jahrelang, sondern nur jedes dritte Jahr brach liegen läfst, reiche Erträge. Die jüngeren Söhne der Bauern gehen als Ansiedler nach den Ländern östlich der Elbe und gründen hier zahlreiche neue Bauernhöfe, oder sie widmen sich in den aufblühenden Städten der gewerblichen Thätigkeit.

Aber noch im 13. Jahrhundert nimmt der Niedergang des Bauernstandes seinen Anfang. Die Fürsten verpfänden, um aus ihren Geldverlegenheiten zu kommen, die Gefälle und Einkünfte ihrer Dörfer den Rittern, und je mehr diese letzteren in wilden Sitten und wüster Genufssucht entarten und unter Schulden und Geldverlegenheiten seufzen, um so mehr drücken sie ihre Bauern mit Fronden und schweren Abgaben und lassen sich ganz von ihnen erhalten. So wird die Bauernschaft fast in ganz Deutschland wieder in ihr altes Hörigkeitsverhältnis und in Leibeigenschaft zurückgedrängt und sinkt in eine Armseligkeit hinunter, wie sie bisher in Deutschland noch nicht dagewesen war. Schwer hat sie auch unter den zahllosen Fehden zu leiden, welche das ganze Land durchtoben; denn da die Burgen nicht oder nur schwer zu erobern sind, so beschädigen sich die raufenden Junker gegenseitig ihre Dörfer, rauben die Viehherden, verderben die Wein- und Obsternte und die Getreidefelder durch Zertreten und Verbrennen des reifenden Getreides oder durch böswilliges Einsäen von wucherndem Unkraut in die Saat u. dgl. Die ganze Schwere der Zeit müssen die armen Bauern über sich ergehen lassen. Dazu ist die Auswanderung nach dem Osten gehemmt, und die Zünfte haben sich gegen die Aufnahme Fremder verschlossen. Infolgedessen müssen die Bauern zu einer vielfachen Teilung ihrer Anwesen schreiten und so selbst mit zu ihrem wirtschaftlichen Niedergang beitragen. Die Folgen dieser unglückseligen Entwickelung sind Groll und Hafs und geheime Verbindungen unter den Bauern. Wiederholt

schreiten sie im 15. Jahrhundert zu Aufständen, bis sich endlich die ganze Wut der unterdrückten Leute in dem fürchterlichen Bauernkriege 1525 Luft macht.

Indessen bringt dieser Krieg den Bauern nicht Befreiung, sondern eine Verschlimmerung ihrer Lage; härter denn zuvor werden sie gedrückt. Allmählich aber macht sich der Einfluſs der Reformation geltend; der Bauernwohlstand hebt sich etwas, aber nur, um durch den dreiſsigjährigen Krieg auf Jahrzehnte hinaus völlig vernichtet zu werden.

Auch die Lage der ursprünglich meist freien ostelbischen Bauern ist seit dem 16. Jahrhundert immer schlechter geworden. Sie befinden sich ganz in den Händen der adligen Grundbesitzer; diese sind Obereigentümer der bäuerlichen Höfe, und ohne ihre Erlaubnis darf kein Bauer seinen Hof aufgeben. Die Frondienste werden gesteigert, die Bauernkinder zum Gesindedienst ausgebildet.

Diesen traurigen Zuständen gegenüber beginnt nun die bauernfreundliche Thätigkeit der Hohenzollern: Friedrich der Groſse beseitigt die schlimmste Form der Leibeigenschaft, Friedrich Wilhelm III. (Stein, Hardenberg) erklärt schlieſslich alle Bauern für frei, giebt ihnen ihren Hof zu freiem Eigentum und beseitigt die Frondienste. (Vgl. hierzu: Kurze Darstellung der deutschen Geschichte von *Fr. Kohlrausch*, neubearbeitet von *Friedr. Neubauer* — Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht von Dr. *Friedr. Neubauer* — Geschichte des deutschen Volkes von *D. Müller*.)

In ähnlicher Weise, wie hier die Entwickelung von Grundbesitz und Ackerbau kurz dargestellt worden ist, sind den Schülern auch die übrigen der oben bezeichneten Stoffe zum Verständnis zu bringen. Alle diese Entwickelungsreihen hier vorzuführen, würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen; es kann hier auch um so mehr darauf verzichtet werden, als an wirklich guten Geschichtswerken, die eine Zusammenstellung und Vereinigung der

betreffenden kulturhistorischen Momente zu einem einheitlichen Bilde leicht ermöglichen, durchaus kein Mangel ist.

3. **Deutsch.** — Reichliche Gelegenheit zur Anknüpfung volkswirtschaftlicher Belehrungen bietet sich drittens im deutschsprachlichen Unterrichte nicht nur der Ober-, sondern auch der Mittel- und Unterstufe. Bezüglich der letzteren handelt es sich lediglich um eine unserm Zwecke dienliche Ausgestaltung des Anschauungsunterrichts. Derselbe würde sich mit denjenigen lebenden und leblosen Naturdingen der Heimat zu befassen haben, welche in enger Beziehung zu den Menschen stehen, namentlich auch insofern, als deren Thätigkeit oder Arbeit sich ihrer bemächtigt hat. Was ihre unterrichtliche Behandlung anbelangt, so darf dieselbe nicht in der Weise geschehen, dafs diese Dinge an und für sich den Kleinen vorgestellt und etwa nach Schema F eingehend-trocken beschrieben, sondern vielmehr gezeigt werden eben in ihrer Beziehung zum Menschen, wie sie ihm nützen oder schaden, und wie dieser selbst sich gegen sie schützt oder sie in seinem Nutzen verwendet. Überhaupt müssen schon auf dieser Stufe die dem Kinde nahestehenden Menschen der Heimat und ihre Beschäftigung stark im Vordergrunde der Behandlung stehen.

Eine wirksame Unterstützung, Ergänzung und Belebung kann und mufs ein solcher Anschauungsunterricht erfahren durch das Lesebuch der Kleinen, von welchem zu fordern ist, dafs es für unsern Zweck geeignete Stücke in genügender Zahl enthält. Man darf behaupten, dafs wohl die meisten der gegenwärtig im Gebrauch befindlichen Lesebücher dieser Stufe inhaltlich so beschaffen sind, dafs eine Verwertung derselben für unsern Zweck sich ohne Schwierigkeit bewerkstelligen läfst. Was für besondere Stücke hierbei etwa in Frage kommen, möge ein Beispiel zeigen. Das an unserer Schule eingeführte *Scharlach-Haupt*sche Lesebuch in seiner Neubearbeitung von *Steger* und *Wohlrabe* (I. Teil 2. u. 3. Schuljahr für Mittelschulen) enthält in zwei Abschnitten folgende Stücke:

1. In der Stadt: Jahrmarktsfreude — Bilderbude — Das ist besser — Schuhmacher und Schneider — Der Tischler — Der Nachtwächter — Die traurige Geschichte vom dummen Hänschen — Geschichte vom lustigen Hans.

2. Auf dem Lande: Das Dorf — Der Landmann am Morgen — Landleben — Das Brot — Die Mühle — Die höflichen Knaben — Zwei Sprüche — Der Bergmann (Prosa) — Der Bergmann (Volkslied) — Der Schmied — Das Glöcklein auf der Dorfkirche — Abendglöcklein — Der Abend — Nachtruhe — Nachtwächter — Das Riesenspielzeug (Prosa v. *Grimm*) — Der Bauersmann — Hans im Glücke — Eulenspiegel und der Fuhrmann.

Wahrlich, ein reicher Stoff, der um so wertvoller ist, als er hier eine Behandlung erfahren hat, welche dem Lehrer die rechte Anleitung für die eigene unterrichtliche Bearbeitung desselben giebt. Sie darf sich nämlich niemals auf eine dürftige Aufzählung und Beschreibung der Thätigkeiten des Landmannes, Handwerkers, Kaufmannes etc. beschränken, sondern mufs vornehmlich solche Thatsachen berücksichtigen, welche in das volkswirtschaftliche Gebiet gehören, also z. B. dem Schüler zeigen, wie die einzelnen Berufsklassen in ihren Arbeiten in inniger Verbindung stehen und aufeinander angewiesen sind, wie die Thätigkeit der einen diejenige der andern voraussetzt oder beeinflufst, und wie ein Stören oder Aufhören der Arbeit in dem einen Zweige nachteilig auf die andern ihm nahestehenden Zweige und die Gesamtheit wirkt. Auf solche Weise kann man schon die Kinder der Unterstufe zu der Einsicht führen, wie jede Arbeit, auch die geringste, wichtig für das Wohl der Gemeinschaft ist, und sie erfüllen mit einer auf Verständnis beruhenden Teilnahme auch für solche Berufsstände, deren Mühen und Leistungen für das Ganze gerade in unserer Zeit häufig verkannt werden. Wie wertvoll aber bei den jetzigen scharfen sozialen Gegensätzen die Erkenntnis ist, dafs jede ehrliche Arbeit den Arbeiter ehrt, leuchtet ein; wo sie eben fehlt,

da findet sich Mifsachtung des Wertes anderer, Überhebung, lieblose Härte und viel soziales Unglück.[1])

Die Weiterführung der im Anschauungsunterrichte begonnenen volkswirtschaftlichen Belehrungen fällt sowohl dem geographischen und naturkundlichen Unterrichte, als besonders auch dem *Deutschen*, und zwar der *Lektüre*, zu.

Man wird nun nicht verkennen dürfen, dafs gerade der deutschsprachliche Unterricht auch bisher immer das seinige dazu beigetragen hat, um Liebe zu Fürst und Vaterland, Achtung und Ehrfurcht vor denen, die eine heilige Gottesordnung uns übergeordnet hat, hilfsbereite Nächstenliebe und Wohlthätigkeitssinn, kurz, alle die Tugenden zu pflegen, in denen die Bedingung für ein gedeihliches Wirken in der Gemeinschaft liegt. Indessen mufs doch in Zukunft die *sozialethische* Seite dieses Unterrichts weit mehr hervorgehoben und dadurch nicht blofs die *soziale Gesinnung* auf eine breitere Grundlage und in einen kräftigeren Nährboden gestellt, sondern dem Schüler auch dasjenige Mafs von positiven *volkswirtschaftlichen Kenntnissen* gegeben werden, welches für das Verständnis des heutigen Wirtschafts- und Gesellschaftsorganismus und für die rechte Mithilfe an der Heilung seiner Schäden unerläfslich notwendig ist.[2])

Die diesem Zwecke dienenden Belehrungen sind selbstverständlich an das Lesebuch anzuschliefsen, welches eine ausreichende Zahl von Stücken enthalten mufs, deren Inhalt entweder selbst volkswirtschaftlicher Natur ist oder doch wenigstens zur Anknüpfung volkswirtschaftlicher Fragen Anlafs giebt. Wir denken dabei allerdings auch mit an die vielen poetischen Stücke, Sentenzen, Sprichwörter etc., wie sie in jedem Lesebuche sich finden, in

---

[1]) Vgl. *K. Kollbach*, Meth. d. ges. Naturwiss. f. höh. Lehranst. u. Volkssch. mit Grundzügen zur Reform dieses Unterr. Leipzig, Fues (Reisland), 1888. — *E. Moormeister* a. a. O. S. 28 ff.

[2]) Vgl. *Hochhuth*, Elemente der Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde im deutschen Unterrichte. S. IV f.

denen Dichter- oder Volksmund mit treffendem Wort das ehrende Moment preist, welches jede wirtschaftliche Arbeit, auch die geringste, in sich birgt, wie z. B. im Gedicht »Das Riesenspielzeug« des Riesen Wort:

»Der Bauer ist kein Spielzeug, was kommt dir in den Sinn!
Sollst gleich und ohne Murren erfüllen mein Gebot;
Denn, wäre nicht der Bauer, so hättest du kein Brot
Es spriefst der Stamm der Riesen aus Bauernmark
hervor,
Der Bauer ist kein Spielzeug, da sei uns Gott davor«,

oder im Schatzgräber:

»Tages Arbeit, abends Gäste;
saure Wochen, frohe Feste etc.«,

im Lied von der Glocke:

»Ehrt den König seine Würde,
Ehret uns der Hände Fleifs«;

ferner: »Fleifsige, geschickte Hand hält man wert im ganzen Land«, »Jeder Arbeiter ist seines Lohnes wert« u. a. Aber wir möchten doch auch davor warnen, gerade in der gedachten Benutzung solcher poetischen Stoffe zu weit zu gehen. Der hieraus etwa erwachsende Nutzen würde durch den nach anderer Richtung hin entstehenden Schaden reichlich aufgewogen werden. Denn es liegt die Gefahr doch zu nahe, dafs durch die Einfügung eines neuen Momentes in die Gedichtserläuterungen der schulmeisterlich-pedantischen Art, welche sich bei Behandlung eines Gedichtes im Zerpflücken des Inhaltes und in oft recht trockenen Bemerkungen gar nicht genug thun kann und dabei doch nichts weiter leistet, als dafs sie allen Duft und Hauch von der holden Blume Poesie abstreift, nur Vorschub geleistet wird.[1])

Für viel geeigneter zu volkswirtschaftlichen Belehrungen halten wir passende Prosastücke. Und an solchen Stücken, die mittelbar oder unmittelbar unserm Zwecke

---

[1]) Vgl. dagegen die kleine ansprechende Arbeit in den *Kehr-Schöppa*schen Blättern 1896, Heft 2: »Bete und arbeite!« Ein Stückchen Volkswirtschaftslehre aus deutschen Lesestücken und Sprichwörtern. Von Dr. *Franz Ziemann*, Sem.-Oberl. in Pr.-Eylau.

dienen, bieten unsere heutigen Volksschullesebücher im allgemeinen soviel Gutes, dafs wir unter den bekannteren nicht eins zu bezeichnen vermöchten, welches eine Belehrung über volkswirtschaftliche Dinge nicht zuliefse. Welches Lesebuch enthielte z. B. nicht die folgenden Stücke:[1]) Das brave Mütterchen von *Müllenhoff* (das Mütterchen »war getreu dem Worte des Apostels: ‚Wir sollen auch das Leben für die Brüder lassen' [1. Joh. 3, 16], d. h. all unser Wissen und Können, unser Mühen und Arbeiten, unser Hab und Gut in ihren Dienst stellen«. Es zeigt uns, was soziale Gesinnung ist. Diese Gesinnung mufs sich aber nicht nur in der engeren Gemeinschaft, sondern auch dem Vaterlande gegenüber und sogar über seine Grenzen hinaus bewähren. Welches sind nun die Pflichten des Einzelnen gegen die Gemeinschaft?); das Riesenspielzeug und der reichste Fürst (Segen des Getreidebaues, Bedeutung des Bauernstandes); Kindesdank und Undank von *Hebel* (es ist einzugehen auf das für das soziale Leben so wichtige Schlufswort: Ehre Vater und Mutter, auf dafs es dir wohlgehe!, ebenso auf die heutige Lohnfrage und den in wirtschaftlicher Beziehung so wichtigen Punkt Sparsamkeit); Ja, wenn kein Kammergericht wäre! von *Eylert* (der Müller hält fest an seinem Besitze, weil er 1. seine Nährquelle ist, 2. ihm zu einem lieben und werten Familiengute geworden ist. Das führt darauf, zu reden über »die Heiligkeit des Eigentums«, ferner darauf, dafs der Staat jeden Bürger in seinem Besitze schützt, und zwar gegen jeden, selbst den König; vielleicht auch auf die im Interesse des allgemeinen Wohles so häufig notwendig werdenden Expropriationen, Zwangsenteignung); Der Solenhofener Knabe von *Stöber* (Über den Wert einer Sache; derselbe wird bestimmt durch: 1. Umfang des Gebrauchs, 2. Eigen-

---

[1]) Die Bemerkungen in den Klammern wollen die Richtung andeuten, in welcher sich die volkswirtschaftlichen und bürgerkundlichen Belehrungen bewegen könnten. Vgl. dazu *Hochhuth*, Elemente etc. Berlin, Grote, 1894.

schaften der Sache selbst, 3. geringes oder häufiges Vorkommen, 4. die Verkehrslage); Das Lied vom braven Mann von *Bürger* (soziale Gesinnung, s. oben); Der Lotse von *Giesebrecht* (Treue im Berufe); Die Auswanderer von *Freiligrath* (Über Auswanderung, ihre Gründe und Folgen, letztere für den Auswandernden selbst und für die Gemeinschaft, die Bedeutung unserer Kolonieen, dorthin soll die überschüssige Kraft des Vaterlandes abgelenkt und diesem doch erhalten bleiben) u. a. m.

Wir möchten von einer ermüdenden Aufzählung der vielen für unsern Zweck mehr oder weniger sich eignenden Lesebücher und ihrer Stoffe absehen und im Folgenden nur diejenigen Lesestücke bezeichnen, welche wir gefunden haben in dem bereits erwähnten Lesebuche von *Scharlach-Haupt (Steger-Wohlrabe)*, das, weil an des Verfassers Schule eingeführt, diesem darum am nächsten liegt. Es sind meist recht gute Stücke, »welche die Grundlagen des bürgerlichen Wohles und Wohlstandes ersichtlich machen; Fleifs und Aufmerksamkeit aufzeigen als Vorbedingung des Brots, Faulheit und Nachlässigkeit als Ursache und Gefährtin der Not; den Weg vom Pfennig zum Thaler, von den sauren Wochen zu den frohen Festen lehren; darthun, dafs Arbeit, wie Bestimmung so Zierde des Menschen ist; zu der Einsicht verhelfen, dafs jeder Stand seinen Frieden und jeder seine Last in sich birgt«; schildern, wie menschliche Intelligenz und Arbeitskraft die Naturkräfte in unsern Dienst zwingt und endlich anziehende Lebens- und Charakterbilder wirtschaftlich hervorragender Persönlichkeiten geben.[1]) Viele dieser Stücke werden die geneigten Leser als alte liebe Bekannte begrüfsen und in dem eigenen Lesebuche wiederfinden.

So bringt das Lesebuch in seinem II. Teile (Mittelstufe) unter der Gruppe **Gemeindeleben** im ersten Lesekapitel »Berufsleben in Stadt und Land« folgende Stücke:

---

[1]) Vgl. Begleitwort etc. zur Neubearbeitung des *Scharlach-Haupt*schen Lesebuches von *Steger-Wohlrabe.*

Der Böttcher — Der Schmied — Redlichkeit ist das beste Einkommen — Der Bürgermeister zu Pferde — Der kluge Richter — Fischerleben — Der Postillon — Der Kuhhirt — Preis des Hirtenstandes — Abendlied eines Landmannes — Luther über den Ackerbau — Sprüche (Segen und Preis des Handwerks betr.). — Das zweite Lesekapitel »Verkehr mit dem Nächsten« enthält nicht weniger als siebzehn meist glücklich gewählte Stücke, deren Grundgedanke und innerer Zusammenhang nicht besser ausgedrückt werden konnte als durch das zur Überschrift gemachte Wort des Herrn: »Dienet einander!«, ferner die reiche Zahl von 26 Nummern, in denen das göttliche Gebot »Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst!« in die rechte Beleuchtung gerückt und 8 Stücke, durch welche der Segen eines friedlichen Zusammenlebens in der Gemeinde hervorgehoben wird und deren Grundgedanke die Heilandsmahnung ist: »Liebet eure Feinde!« Wir nennen nur folgende: Nachgeben stillet den Krieg — Meister Hämmerlein — Eine Hand wäscht die andere — Die Maus und der Löwe — Die drei Stände — Der bekehrte Stiefelknecht — Der Magen und die Glieder — Die ungleichen Kinder Evas — Der Solnhofer Knabe — — Fritz Oberlin — Der sparsame Landwirt — Die Einladung — Der Gotteskasten — Das Vogelgeschrei — Das brave Mütterchen — Christoph Kollheim — Was bin ich mehr als ihr? (Herzog Leopold von Braunschweig) — Geiz ist die Wurzel alles Übels — — Friede ernährt, Unfriede verzehrt — Die redlichen Schwyzer. — Außerdem enthält der II. Band noch manche in das volkswirtschaftliche Gebiet fallende Stoffe, wie z. B. Fürsorge der Kaiserin Augusta für die Verwundeten, Kranken und Hilfsbedürftigen — Salzkörnchen — Torf, Kohle und Erdöl — Geschichte eines Geizhalses u. a.

Eine Fülle anschaulichen und interessanten Stoffes enthält der III. Teil für die Oberstufe. Aus Gruppe A. Familienleben mögen folgende Stücke genannt werden: Das Glück von Edenhall — Die alte Waschfrau — Hartmann

von Siebeneichen — Was eine gute Haushaltung ist von *Scriver* — Der Schatzgräber — Der Rechenmeister — Altes Gold: a) Heute von *Horn* — b) Ein Hauskobold von *Hoffmann,* Jugendfr. — c) Frisch gewagt ist halb gewonnen von *Hebel* — d) Es ist nicht alles Gold, was glänzt v. *Hebel* — e) Rom ist nicht in einem Tage erbaut worden von *Hebel* — Der beste Empfehlungsbrief — Junges Blut, spar dein Gut — Moltke über das Sparen — Lohn der Arbeit.

Ausschliefslich nach volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten ist die Auswahl der 34 Stücke in Gruppe B. Gemeindeleben getroffen worden. Der 1. Abschnitt Berufsleben in Stadt und Land bringt treffliche Schilderungen, welche ein anschauliches Bild von der mühe- und oft auch gefahrvollen Thätigkeit mancher Berufsstände geben und dem Schüler zum Bewufstsein bringen, wie doch auch eine scheinbar geringe und unwichtige Thätigkeit oft von grofser Bedeutung für das Ganze der Volkswirtschaft ist. Neben den Prosastücken: Der Hofschulze von *Immermann* — Eine alte Bauersfrau von *Bog. Goltz* — Eine Winternacht auf der Lokomotive nach *M. M. v. Weber* — Ein berühmter Berliner Arzt von *Eylert* — Die Gesellschaft zur Rettung Schiffbrüchiger von *Fr. Hoffmann* — haben hier auch einige poetische Verherrlichungen treuer, aufopfernder Berufsarbeit, eines selbst den Tod nicht scheuenden Pflichtgefühls ihren rechten Platz gefunden: Der Holzhacker von *Siebel* — Der Türmer von *Scherenberg* — Der Dorfpfarrer von *Scheffel* — Der Lotse von *Giesebrecht* — Des Fürsten Amt von *Logau.* — Alle diese Stoffe sind ein Lob- und Preislied auf die Arbeit und ermahnen zu treuem Schaffen, wie sie ja auch unter dem Sinnspruch stehen:

»Arbeit ist des Bürgers Zierde,
Segen ist der Mühe Preis.«

Der 2. Abschnitt bietet folgende Stoffe: Die Stände (zwei Aussprüche von *Caspari* und *Hebel*) — Alfred Krupp — Volkswirtschaftliches: a) Fleifs und Sparsamkeit, die

Grundlagen des Wohlstandes, b) Bar-bezahlen, c) Von Lebensversicherungskassen, d) Nachfrage und Konkurrenz, e) die Arbeitsteilung, f) Genossenschaften, g) Wirtschaftsregeln in Sprichwörtern. — Wie das Schriftwort: »Wohlzuthun und mitzuteilen vergesset nicht!« verstanden sein will, zeigen: Kein Mensch zu Haus von *Rückert* — Der Schneider in Pensa — Johanna Sebus — Das Lied vom braven Mann — Ein gut angelegtes Kapital. — Die ganze Gruppe erhält einen imposanten Schlufs durch das Lied von der Glocke mit seinen markigen Worten:

Von der Stirne heifs
rinnen mufs der Schweifs,
soll das Werk den Meister loben;
doch der Segen kommt von oben.

und:

Arbeit ist des Bürgers Zierde,
Segen ist der Mühe Preis;
ehrt den König seine Würde,
ehret uns der Hände Fleifs.

Auch in den weiteren Leseabschnitten und -gruppen des III. Teiles findet sich noch viel einschlägiges und gediegenes Material, mit welchem sich in vortrefflicher Weise die Brücken vom deutschen Unterrichte zu den übrigen für volkswirtschaftliche Belehrungen in Betracht kommenden Disziplinen schlagen lassen, nämlich zu Religion, Geschichte, Geographie und Naturkunde; z. B.: König Wilhelms Proklamation an das deutsche Volk — Hauptbestimmungen der deutschen Reichsverfassung — Kaiserworte — Goldene Worte des Fürsten Bismarck — Was unsere Kaiser für die Arbeiter gethan haben — — Die Urbarmachung des Moors — Deutschlands Kolonieen — Unser guter Diener (das Zündhölzchen) — Nadel und Fingerhut — Was meine Petroleumlampe mir erzählte — Das elektrische Licht — Die Baumzucht — Die Predigt der Garben — Achte und schone die Kreatur.

Nur kurz sei noch erwähnt, dafs manche volkswirtschaftliche Belehrungen einen geeigneten Stoff zu schriftlichen Arbeiten, Aufsätzen, Diktaten und häuslichen Aufgaben abgeben würden.

4. **Geographie und Naturkunde.** — Auch die Stoffe des geographischen und naturkundlichen Unterrichts geben zu volkswirtschaftlichen Belehrungen reichlich Veranlassung.

Wir sind gewöhnt, in Geographie nach einer festen Disposition zu unterrichten, in welcher die einzelnen Punkte organisch zusammenhängen und stets in gegenseitiger Bezugnahme aufeinander behandelt werden.[1]) Bei diesem Verfahren aber erscheint es schlechterdings unmöglich, gewisse naturwissenschaftliche Verhältnisse unbeachtet zu lassen. So schliefsen wir von der Bodengestalt und -beschaffenheit auf die Art der menschlichen Thätigkeit und versäumen nicht, einiges Hauptsächliche über Landwirtschaft, Viehzucht, Waldwirtschaft u. dgl. zu sagen; die Flüsse und der Umstand, dafs die meisten grofsen Städte an ihren Läufen liegen, veranlassen uns zu Betrachtungen über ihre Bedeutung für den Handel, sowie über diesen selbst und die übrigen Verkehrswege. Beim Klima begnügen wir uns nicht mit einfacher Angabe der Witterungsverhältnisse, sondern heben auch ihre Einwirkung auf das Pflanzen-, Tier- und Menschenleben hervor. Bei dem Punkte Pflanzenwelt reden wir über die verschiedenen Bodenerzeugnisse und ihre Verwertung; bei Tierwelt über die Entwickelung und Bedeutung der Viehzucht, beachten hier auch solches Getier, welches den Menschen in seiner wirtschaftlichen Existenz fördert oder hemmt (Seidenraupe, Reblaus etc.). Der Punkt Menschenwelt fordert auf zur Betrachtung der Bevölkerung nicht nur nach ihrer Abstammung, Sprache und Religion, sondern auch nach ihrer Kultur, wobei zu beachten wäre a) Ansiedlung, b) Städte, c) Staaten, d) Verkehr und Industrie, e) Kunst und Wissenschaft, f) Weltstellung.

---

[1]) Vgl. *Kehr*, Praxis d. Volkssch. S. 270. — *Oberländer*, Der geogr. Unterricht S. 145. — Lehrproben und Lehrgänge von *Frick* und *Richter (Fries* und *Meier)* IV., S. 87 ff.: Typische Dispositionen aus dem geogr. Unterricht; vgl. auch Heft IX ders.

Besondere Beachtung ist auch unsern Kolonieen und ihrer wirtschaftlichen Bedeutung für das Vaterland zu schenken.

Wenn irgend ein Unterrichtsfach den Anforderungen des praktischen Lebens Rechnung zu tragen hat, so ist es die Geographie. Wir stimmen *M. Geistbeck* zu, wenn er in der Vorrede seiner »Grundzüge der Geographie für Mittelschulen sowie zum Selbstunterricht«[1]) sagt: »In ziemlich ausführlicher Weise habe ich auch jene Partieen der Geographie behandelt, in welchen sich dieselbe mit dem praktischen Leben berührt, so die Rohproduktion, die Industrie, den Handel, das Verkehrswesen u. s. w. Der geographische Unterricht kann sich, wenn er anders den Forderungen des Lebens gerecht werden will, der Rücksichtnahme auf diese Materie unmöglich entschlagen, ja ein Unterricht, welcher diesen Zweig der Geographie vernachlässigt, ist nach meiner Meinung ebenso verwerflich, wie ein Rechenunterricht, der nur die Entwickelung der mathematischen Gesetze verfolgt, die Bewältigung praktischer Aufgaben aber gänzlich ignoriert. Dafs die unterrichtliche Behandlung derartiger auf das praktische Leben sich beziehender Materien das Interesse der Schüler in höchstem Grade erregt, hat mir eine mehr als zehnjährige Lehrpraxis bestätigt.«

Wenden wir uns nunmehr dem naturkundlichen Unterrichte zu. Auf diesem Gebiete sind die bekannten Reformbewegungen des letzten Jahrzehnts auch für unsern Zweck der Vermittlung volkswirtschaftlicher Kenntnisse von gröfster Bedeutung. Wir denken hier nicht sowohl an den bekannten Verfasser des Buches »Der Dorfteich«, als vielmehr an die Bestrebungen derjenigen Richtung, welche eine Vereinigung der einzelnen naturkundlichen Fächer, und zwar unter dem Gesichtspunkte der menschlichen Arbeit, anstrebt. Sowohl *Fr. Junge*, als auch die Vertreter dieser Konzentrationsidee, *Otto*

---

[1]) München und Leipzig, R. Oldenbourg, 1885.

W. Beyer, P. Conrad, Seyfert, werden von dem Bestreben geleitet, den naturkundlichen Unterricht zu vertiefen, ihm einen sittlichen Wert zu geben. Sie stellen ihm, als einem Teile des erziehenden Unterrichts, ein Ziel, dessen Erreichung ohne ein sorgfältiges Eingehen auf das Verhältnis des Menschen zu den Naturkörpern und -Kräften nicht gut denkbar ist. Und eben diese Aufdeckung der mannigfachen Beziehungen des Menschen zur Natur, wie seine Arbeit auf die Naturdinge sich richtet, wie er die letzteren in seinem Dienste verwendet oder sich gegen sie schützt, wie er also mit Hilfe der Natur oder im Kampfe gegen sie seine Existenz sich sichert, das eben ist das Moment im modernen naturkundlichen Unterrichte, welches immer wieder zur Erörterung und Erfassung volkswirtschaftlicher Thatsachen führt.

Was zunächst speziell die Naturgeschichte betrifft, so macht *Fr. Junge* für die Auswahl der Stoffe das praktische Leben in der Heimat zum mafsgebenden Gesichtspunkte und berücksichtigt in erster Linie solche Objekte, die für ihre Heimat Bedeutung haben, sei dieselbe technischer, kommerzieller, ästhetischer oder individueller (also direkte Nahrungsmittel) Art. So will er die Pilze in jeder, auch der einfachen Landschule, behandelt wissen, weil er der Kenntnis von dem Leben dieser Wesen mit Recht eine in unser Dasein tiefeingreifende Bedeutung beimifst. Die Lebewesen betrachtet er unter dem Gesichtspunkte ihrer Abhängigkeit von dem Menschen, und wie sie ihm dienen als Nahrung, als Schutz und seinem Geistesleben. (Vgl. Vorwort zu »Die Kulturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden und Feinden. Eine Lebensgemeinschaft um den Menschen von *Fr. Junge.*« — Ferner: »Der Dorfteich« — und *Junges* grundlegende Arbeiten, erschienen in den »Deutsch. Bl. f. erz. Unt.« 1883, Nr. 19, 23, 45 ff. und 32 ff. und als Sonderdruck im gleichen Verlage.)

Es zeigt sich also, wie *Junge* in der Theorie die menschlichen Beziehungen zur Natur stark betont.

In der Praxis freilich treten dieselben sehr zurück; sie finden zwar auch Erörterung, aber sie sind eben nicht mafsgebender Gesichtspunkt. Das liegt begründet einmal in dem Ziele, welches er dem naturkundlichen Unterrichte stellt, nämlich »Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen«, sodann in dem Prinzipe, nach welchem er seine Stoffe auswählt und sie betrachtet. Und hierin unterscheidet sich denn auch *Junge* von den oben genannten Vertretern der Konzentrationsidee.

So bezeichnet *P. Conrad* als das Ziel des naturkundlichen Unterrichts »Bekanntmachung mit den Mitteln und Kräften, die die Natur zur Verwirklichung der menschlichen Zwecke bietet«. Demgemäfs verlegt er den Schwerpunkt des Unterrichts in die gründliche Behandlung der Beziehungen, in welchen die Naturkörper und -Kräfte stehen und unterzieht von diesen eben diejenigen der unterrichtlichen Bearbeitung, auf welche die menschliche Thätigkeit, die menschliche Arbeit, sich richtet, die also eine technische Verwertung gefunden haben, dem Menschen die Mittel zur Erreichung seiner Zwecke bieten. Der Unterricht soll nachweisen, wie sich der Mensch die Natur nach und nach zu Nutze gemacht und sich zum Herrn der Erde emporgeschwungen, dabei es auch verstanden hat, feindlich ihm gegenübertretende Teile in seinen Dienst zu zwingen oder unschädlich zu machen. Zu diesem Zwecke führt *Conrad* seine Zöglinge zum Fleischer und Bäcker, läfst sie die Thätigkeiten des Seilermeisters, des Schmieds, des Klempners etc. beobachten, besucht mit ihnen oft die Arbeitsstätte des Bauers und läfst sie sehen, wie gedüngt, geackert, gepflügt, gesäet und geerntet, wie gemahlen, gebacken, gebraut, wie in andern Fabriken Spiritus, Zucker, Öl geliefert wird; er sucht es zu ermöglichen, auch weiter entfernte Etablissements zu besichtigen, wie Gasanstalten, Glashütten, Porzellanfabriken, Hochöfen, Salinen u. a. Auf solche Weise macht er den Zögling bekannt mit den verschiedenen Berufskreisen, er gewährt

ihm einen Einblick in die Grofsartigkeit menschlichen Schaffens und erfüllt ihn mit Verständnis für die Thätigkeit seiner Mitmenschen und für deren Wohl und Wehe. Damit aber befähigt er ihn einerseits, dafs er zu seinen Nebenmenschen das rechte Verhältnis gewinnt, und andererseits, dafs er selbst den Beruf herausfindet, der seiner Individualität am meisten zusagt und in welchem er hoffen darf, sowohl seinen eigenen, als auch den wirtschaftlichen Interessen der Gesamtheit am erfolgreichsten zu dienen. (*P. Conrad,* Der Zweck des naturkundl. Unterrichts, Jahrb. d. Ver. f. w. Päd., 1885.)

Conrads Ansichten decken sich mit denen *Otto W. Beyers,* des bekannten Verfassers von »Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule«. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig, R. Reichardt, 1885. Hier argumentiert *Beyer* etwa so: Wer seinen allgemeinen Menschenberuf recht ausfüllen will, hat erstens nötig, sich in das rechte unmittelbare Verhältnis zu Gott zu setzen durch Glauben und Gebet; zweitens gehört dazu, dafs er ein richtiges Verhältnis zu sich selbst und zur Gesellschaft zu gewinnen sucht. Allgemeinste Pflicht des Einzelnen gegen die Gesellschaft ist, sich innerhalb des allgemeinen Menschenberufs einer bestimmten Berufsthätigkeit hinzugeben. Wer nun aber wissen will, in welchem Punkte der gesellschaftlichen Thätigkeit gerade er einzusetzen habe, um nach Mafsgabe seiner Individualität »im kleinsten Punkte die höchste Kraft« zu sammeln, dem mufs möglichst früh ein Einblick in die geschichtliche Reihe der menschlichen Thätigkeit und in die in der Menschheit lebenden Arbeitsideale gegeben werden. Das geschieht durch den erziehenden Unterricht; und zwar hat der Gesinnungsunterricht diejenigen Gedankenreihen zu verfolgen, welche sich auf das Gebiet der geistigen Arbeit beziehen, während das Gebiet derjenigen Arbeit, die sich an den sinnenfälligen Dingen der Körperwelt vollzieht, dem sog. naturkundlichen Unterrichte zufällt. In diesen letzteren mufs also der

Mensch mit seinen materiellen Bedürfnissen, mit all den Veranlassungen zur Arbeit und Beschäftigung, die Natur und menschliche Gemeinschaft ihm darbieten, zum Ausgangspunkte der Betrachtung genommen werden, ihm gegenüber die Natur mit der ganzen Fülle ihrer Gaben, als Mittel zur Verwirklichung der sittlichen Zwecke, die ihm gesetzt, als eine unendliche Mannigfaltigkeit von Problemen, die seiner Intelligenz und seinem Willen gestellt sind. Das fachwissenschaftliche Material für diesen Unterricht bietet die kulturgeschichtliche und anthropologisch-urgeschichtliche Forschung in überraschender Fülle. Wir entnehmen ihr als Hauptstufen der menschlichen Entwickelung die Stufen des Jägerlebens, des Nomadenlebens, des Ackerbaues und der bürgerlichen Gesellschaft (gegründet auf Gewerbfleifs und Handel); die letzte Stufe mit den Abteilungen des Zunftbürgertums und des Weltbürgertums. In sie also gilt es, den Zögling mit aller Kunst der Verdeutlichung hineinzuversetzen und mit ihm zu erwägen, wie der Mensch auf diesen einzelnen Stufen der Entwickelung die Natur benutzt hat, um die materielle Grundlage seiner Existenz möglichst günstig zu gestalten. (S. 6—14 des gen. Werkes; vgl. auch *Beyer,* Fr. Junge über den naturkundl. Unterricht. Jahrb. d. Ver. f. w. Päd. 1887.)

Von *Beyer* beeinflufst ist *Seyfert:* Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie u. s. w. Leipzig, Wunderlich, 1895. Auch er will die naturkundlichen Fächer vereinigen und wählt, wie *Beyer*, zur Konzentrationsbasis die menschliche Arbeit. Aber während *Beyer* alle Zweige des naturkundlichen Unterrichts dem Verschmelzungsprozefs unterwirft, schliefst *Seyfert* die Naturgeschichte davon aus. So bleiben bei ihm zwei Reihen naturkundlicher Fächer bestehen: die Naturgeschichte mit der Aufgabe, das System der Natur aufzubauen, umschliefsend die Botanik, Zoologie

und Mineralogie (als Bodenkunde), und die Arbeitskunde, welche in das System der menschlichen Arbeit einführt und die heutigen Fächer Physik, Chemie und technische Mineralogie in sich aufnimmt. Beide Reihen laufen am Ende der Erziehungsthätigkeit zusammen in einer methodischen Einheit: der Mensch ein Glied der Erde als Lebensgemeinschaft. Streng will *Seyfert* das Ineinandergreifen beider Reihen, namentlich das brockenweise Hineinzwängen der Arbeitskunde in die Naturkunde, vermieden wissen.

Den Stoff für seine Arbeitskunde ordnet er nach den Gesichtspunkten häusliches und kleingewerbliches Leben, Grofsbetrieb und Weltverkehr. In ersterem behandelt er die Wohnung, die Heizung, die Beleuchtung, die Ernährung, die Kleidung etc. Das Kapitel »Wohnung« mag ein Beispiel *Seyfert*scher Konzentration geben. Es umfafst 1. Die Baustoffe (Gneis, Granit, Porphyr, Sandstein, Sand, Kalk, Ziegel, Dachschiefer); 2. Hilfsmittel bei der Arbeit (Hebebaum, Tragholz, feste Rolle, Flaschenzug, Haspel); 3. Lot und Setzwage; 4. Schiefe Mauern (Schwerpunkt); 5. Die schiefe Ebene; 6. Bruch- und Druckfestigkeit der Balken; 7. Holzbearbeitung (Keil); 8. Beim Schlosser (Schraube); 9. Die Wohnung und die Gesundheit; 10. Das Haus sonst und jetzt.

Mag man sich diesen Konzentrationsgedanken gegenüber zustimmend oder ablehnend verhalten, eins wird man zugeben müssen: unserm Zwecke der Vermittelung volkswirtschaftlicher Kenntnisse würde ein naturkundlicher Unterricht in dem angedeuteten Sinne ganz besondere Dienste leisten. Nun wäre es ja ganz einfach, hieraus die Konsequenzen zu ziehen und entweder *Beyers* Vorschläge oder *Seyferts* Arbeitsunterricht zu acceptieren und an Stelle der bisherigen naturkundlichen Fächer zu setzen. Allein das verbietet unser Thema. Nach demselben haben sich die Versuche einer Eingliederung volkswirtschaftlicher Belehrungen innerhalb der Grenzen zu halten, welche durch die bestehenden Lehrpläne gegeben sind; irgend-

welche Veränderungen im Bestande der Disziplinen, sei es nun, dafs deren Zahl vermehrt oder durch Zusammenziehung mehrerer zu einem einzigen Fache vermindert würde, sind von vornherein ausgeschlossen. Und darum dürfen wir auch nicht mit einem »Arbeitsunterrichte« oder einem der menschlichen Arbeit untergeordneten und konzentrierten naturkundlichen Lehrfache rechnen, sondern müssen uns darauf beschränken, den in dieser Richtung sich bewegenden Reformgedanken — in zulässigem, aber möglichst ausgiebigem Mafse — in unserem Unterrichte praktische Gestalt zu geben. Was wir in dieser Beziehung unter den bestehenden Lehrplanverhältnissen thun können, ist folgendes: 1. das den einzelnen naturkundlichen Disziplinen gesteckte Ziel nach der Seite der menschlichen Arbeit hin erweitern; 2. die zur Behandlung zu stellenden Gegenstände in stetem Hinblick auf dies Ziel auswählen; 3. die Beziehungen der Natur zum Menschen stark in den Vordergrund der Behandlung rücken und endlich 4. auch dem Konzentrationsgedanken wenigstens in der Weise Rechnung tragen, dafs wir nie unterlassen, die miteinander verwandten Stoffe in gegenseitige und vielfache Beziehungen zu setzen, damit sie sich im einheitlichen Bewufstsein zu festen Seelengebilden gestalten. Ein derartiger naturkundlicher Unterricht könnte schon sehr viel zur sozialen und wirtschaftlichen Vorbildung der Jugend beitragen.

Es mögen aus dem ganzen weiten Gebiete nur einzelne wenige Stoffe bezeichnet werden, bei denen ein Eingehen auf wirtschaftliche Fragen, auf die menschliche Kulturarbeit, ebenso notwendig wie leicht ist.

In der Naturgeschichte führen der Roggen und die übrigen Getreidearten zu Betrachtungen über den Getreidebau in Deutschland im allgemeinen, wie sich Produktion und Konsumtion zu einander verhalten, über Getreideeinfuhr, Handelsverträge etc., über industrielle Verwertung in Kornbranntweinbrennereien, Mälzereien

u. s. w.; der Zuckerrübenbau giebt Anlafs zu Belehrungen über die Zuckerindustrie, ihren Umfang und ihre Bedeutung; der Flachs führt auf die Leinenindustrie, der Hopfen auf die Bierbereitung (Chemie!); die Kartoffel nötigt zu einem Eingehen auf ihre wirtschaftliche Bedeutung als Nahrungsmittel und ihre industrielle Verwertung (Stärkemehl, Spiritus); die ausländischen Kulturpflanzen regen zu Betrachtungen über unsere Handelsbeziehungen mit andern Ländern und Erdteilen an, vielleicht auch zur Erwähnung unserer Kolonieen; die Seidenraupe führt uns auf das Kapitel »Luxus« in seinen wirtschaftlichen Nachteilen und Vorzügen (hierzu giebt auch die Geographie bei Erwähnung der Luxusartikel, die ein Land erzeugt, z. B. Persien — Rosenöl, Smyrna — Teppiche etc., die Chemie bei Herstellung ätherischer Öle und der Seife Anlafs). — Auch zu wirtschaftlichen Tugenden erzieht dieser Unterricht. Die Ameise und das Ameisenvolk kann nicht betrachtet werden, ohne dafs eindringlich auf Sprüche 6, 6 hingewiesen wird: »Gehe hin zur Ameise, du Fauler; siehe ihre Weise an und lerne.« Der Hamster, obwohl ihn kein Sittengesetz bindet und er nur vom Diebstahl lebt, so lehrt er uns doch: »Wer im Sommer sammelt, der ist klug, wer aber in der Ernte schläft, wird zu Schanden« (Spr. 10, 5) und »Spare in der Zeit, so hast du in der Not.« Das Bienenvolk in seinem emsigen Schaffen und treuen Zusammenhalten mit seiner Königin, ist es nicht ein Sinnbild des Fleifses und der Sparsamkeit und ein Vorbild für die Innigkeit unseres Verhältnisses zu unserm Könige? Doch genug.

Von Bedeutung für das praktische Leben und recht geeignet, um daran volkswirtschaftliche Belehrungen über Gewerbe, Industrie, Verfälschung und Schutz von Nahrungsmitteln zu knüpfen, sind folgende Kapitel aus der Mineralogie und Chemie: Brenn- und Beleuchtungsstoffe, welche uns auf den Bergbau, die gefahrvolle Arbeit in den Bergwerken und im Zusammenhange damit auf Lohnfragen führen; die Salze und ihre Verwendung;

Kalk, Quarz, Thon und ihre Verwendung; die wichtigsten Nahrungs- und Genufsmittel; die Zuckerfabrikation; die Bier- und Spiritusbereitung, die Essigfabrikation, das Brotbacken, Papier- und Seifenbereitung.[1])

In Physik läfst sich bei den einfachen Maschinen, ferner bei der Dampfmaschine, über das Kapitel Arbeit sprechen und zeigen, wie jene den Menschen entlasten und die groben und schweren Arbeiten auf sich nehmen, und wie darin eine Höherschätzung von Menschenkraft und Menschenwert liegt. Viele physikalische Apparate haben hohen Wert im wirtschaftlichen Leben, weil sie uns vor Übervorteilung schützen, indem sie etwaige Fälschungen von Nahrungsmitteln (Milch, Wein etc.) oder solcher Flüssigkeiten nachweisen, welche im gewerblichen oder industriellen Leben verwendet werden. Ich denke z. B. an das Aräometer. Dampfmaschinen, Telegraph und Telephon sind in ihrer grofsen Bedeutung fürs gewerbliche und industrielle Leben, für Handel und Verkehr zu würdigen.

5. **Rechnen.** — Einen wesentlichen Anteil an der sozialen Vorbildung der Jugend hat endlich auch der Rechenunterricht. Ihm mufs bei einer Einfügung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Rahmen der jetzigen Lehrpläne ein gut Teil davon zufallen. Die bisherigen litterarischen Erscheinungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts bieten, von der Kursrechnung und den Arbeitsgesetzen abgesehen, von erwähnten Belehrungen so gut wie nichts.[2]) Zwar wird in den methodischen Anweisungen eindringlich darauf hingewiesen, wie notwendig es sei, den praktischen Lebensverhältnissen Rechnung zu tragen und sie zur Grundlage für den Aufbau der Aufgaben zu machen; es wird auch — doch wohl im Hin-

---

[1]) Diese Stoffe bietet das *Hirt*sche Realienbuch. Ausg. B. Nr. 8: Physik, Chemie und Mineralogie.

[2]) Dem Verfasser ist nur das früher genannte Rechenwerk von *J. J. Sachse* als das einzige bekannt, welches planmäfsig volkswirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln sucht.

blick darauf, dafs alles Rechnen ein »Denkrechnen« sein müsse — eine sachliche Besprechung der sog. angewandten Aufgaben gefordert; aber diese Besprechung auch auf das Gebiet der Volkswirtschaft auszudehnen und die Kinder über volkswirtschaftliche Thatsachen und Verhältnisse aufzuklären, davon ist bei ihnen keine Rede. Infolgedessen haben auch die volkswirtschaftlichen Lehren, so wichtig ihre Kenntnis für das praktische Leben ist und ein so reiches und anregendes sachliches Material sie darbieten, eine Beachtung im Schulrechnen nicht gefunden.

Einerseits diesem Mangel, andererseits der Thatsache, dafs der Unterricht nicht selten sogar die eigentlich ganz selbstverständlichen sachlichen Besprechungen über angewandte Aufgaben vermissen läfst und für das Verständnis der letzteren genug gethan zu haben glaubt, wenn er lediglich den Weg zu ihrer Lösung zeigt, ist es zuzuschreiben, dafs unsere Schüler in ihrem rechnerischen Können den Anforderungen des praktischen Lebens nur zu oft nicht genügen. Es wird eben immer noch zu sehr auf die Menge der zu rechnenden Aufgaben und zu wenig auf die rechte Art ihrer unterrichtlichen Behandlung Gewicht gelegt; man läfst die Kinder rechnen und rechnen, aber man gewöhnt sie nicht, die sachlichen Verhältnisse der Aufgaben zu überblicken und zu durchdenken. Freilich, wo das letztere mit Fleifs geschieht, da wird wegen Mangels an Zeit das Quantum der Aufgaben verringert werden müssen; indes das schadet auch nichts. Denn ganz abgesehen davon, dafs von etlichen Aufgaben mehr oder weniger die Rechenfertigkeit nicht abhängt, wie die bisherigen Erfahrungen im allgemeinen bewiesen haben, so enthalten die in unsern Schulen eingeführten Rechenhefte eine Menge von Aufgaben, die wohl zu entbehren wären. Man brauchte nur einmal mit *Steuer* jede einzelne daraufhin zu prüfen, ob sie zweckmäfsig und ob es wahrscheinlich oder doch wenigstens möglich ist, dafs das Kind in seinem späteren Leben in irgend einem Stande oder Berufe von ihr Anwendung machen wird. Dann müfste

wohl manches, was sich von diesem Gesichtspunkte aus nicht als genügend erweist, aus den Übungsbüchern verschwinden, und wir würden den nötigen Raum für wertvolle sachliche Belehrungen, insbesondere für eine Erörterung volkswirtschaftlicher Fragen, gewinnen.

Nach dieser Seite hin den Schwerpunkt zu verrücken, ist dringend nötig; denn nur so kann auch der Rechenunterricht mit dazu beitragen, die Grundlage für eine gesunde Auffassung unserer wirtschaftlichen Zustände zu legen und die Faktoren kennen und mit ihnen »rechnen« zu lehren, von denen das wirtschaftliche Wohl und Wehe des Volkes wie des Einzelnen abhängt. Ihn selbst aber rücken wir, sofern auch das in den volkswirtschaftlichen Belehrungen liegende sittliche Moment bis zu einem gewissen Grade beachtet wird, aus seiner falschen Stellung in der Nähe der technischen Fächer hinweg und sichern ihm den ihm gebührenden Platz in der Nachbarschaft der Gesinnungsfächer.

Wie lassen sich nun die volkswirtschaftlichen Belehrungen in die Rechenstoffe eingliedern? Was wir gelegentlich unserer Ausführungen über den deutschsprachlichen Unterricht gezeigt haben, dafs nämlich für jene Belehrungen nicht nur die Oberstufe als ein geeignetes Feld betrachtet werden dürfe, sondern auch die mittlere und untere Stufe in Betracht gezogen werden müsse, das gilt auch hier. Allerdings wird die Hauptarbeit aus naheliegenden Gründen den abschliefsenden Schuljahren zufallen; aber diese Arbeit würde bei dem Umfange und der verhältnismäfsigen Schwierigkeit der auf die Oberstufe entfallenden volkswirtschaftlichen Stoffe ungemein erschwert werden, wenn nicht schon auf den vorhergehenden Stufen durch leichtverständliche Unterredungen eine Kenntnis der einfacheren und leicht zu überblickenden Verhältnisse des bürgerlichen und wirtschaftlichen Lebens vermittelt würde. Können sich diese Unterredungen auf der Unterstufe auch nur in engen Grenzen bewegen, so müssen sie gerade aus diesem Grunde bei jeder sich

bietenden Gelegenheit angestellt werden; in welch' einfacher Weise das geschehen kann, mag ein Beispiel zeigen. Es wird die Aufgabe gerechnet: Eine Semmel kostet 2 Pf.; was kosten 5 Semmeln? Daran knüpft sich folgende Unterredung: Giebt es hier einen Bäcker, der seine Semmeln umsonst abgiebt? Warum das wohl die Bäcker nicht thun! Woraus hat der Bäcker die Semmeln gebacken? Woher hat er das Mehl? Hat ihm das der Müller umsonst gegeben? Was hat er dafür geben müssen? — Was hat der Bäcker aufser Mehl noch zu seinen Semmeln genommen? Woher die Milch? Und wofür? — Hat also der Bäcker Mehl und Milch bezahlen müssen, was mufst du dann ihm auch bezahlen? Aber noch mehr! Mehl und Milch ist noch lange keine Semmel. Was alles mufs der Bäcker thun? Teig einmengen, teilen, formen, Ofen heizen, backen. Das alles ist seine Arbeit. Und wann mufs er arbeiten, damit die Leute möglichst früh frische Semmeln bekommen? Der Bäcker wird sich also nicht blofs Mehl und Milch, sondern was auch noch bezahlen lassen? Was er für seine Arbeit nimmt, ist sein Verdienst. Warum arbeitet also der Bäcker? Die Menschen überhaupt? Die Unterredung findet ihren Abschlufs in folgenden Merksätzen: 1. Dem Bäcker bezahlt man, was er zu den Semmeln genommen hat, und auch seine Arbeit. 2. Alle Leute arbeiten, weil sie etwas verdienen wollen. — Die Aufgabe: Ein Geselle verdient in der Woche 15 Mark. Davon giebt er seiner alten Mutter 5 Mark. Wieviel behält er für sich? führt zu einer kurzen Unterredung, deren Resultat sein könnte: Erwachsene Kinder sollen ihre alten Eltern unterstützen. Gott will es so haben.

Weitere Beispiele dürften nicht nötig sein. Denn jeder Lehrer ist im stande, andere Aufgaben zu bilden und ähnliche Belehrungen über ebenso einfache wirtschaftliche Dinge anzuschliefsen. Dabei wird hin und wieder der Fall eintreten, dafs sich diese oder jene wirtschaftliche Lehre wiederholt, weil der enge Kreis der möglichen Auf-

gaben dazu zwingt; aber das würde nicht nur nichts schaden, sondern sogar von Vorteil sein, da gerade in der vielfachen Beleuchtung und öfteren Wiederholung ein und derselben Sache eine Gewähr für ihre klare Erfassung und feste Einprägung liegt.

Wenden wir uns der Mittelstufe zu. Das stetig sich erweiternde und tiefer in das praktische Leben hineinführende Pensum derselben veranlafst natürlich immer häufiger zu einem Eingehen auf volkswirtschaftliche Fragen. Wie auf der Unterstufe, so haben sich die Belehrungen auch hier durchweg an gut gewählte und auf thatsächlichen Verhältnissen des praktischen Lebens auferbaute Aufgaben anzuschliefsen. Derartige Aufgaben bieten alle besseren Rechenbücher in hinlänglichem Mafse, und wenn es allerdings auch nicht an solchen Werken fehlt, in denen sich trotz des Übermafses von Aufgabenmaterial ein gewisser Mangel an wirklich praktischen Aufgaben bemerkbar macht, so stehen sie doch nicht so ganz aufserhalb der Sphäre des praktischen Lebens, dafs sie zur Gewinnung volkswirtschaftlicher Kenntnisse keine Gelegenheit böten. Sie können unsere hierauf abzielende Arbeit höchstens erschweren, aber nicht unmöglich machen. Darum sei hier ausdrücklich bemerkt, dafs eine Ablehnung oder Unterlassung der so notwendigen volkswirtschaftlichen Belehrungen nicht wohl mit der hierfür ungünstigen Beschaffenheit der Rechenhefte entschuldigt werden kann.

Wir glauben, es jedem Leser überlassen zu können, aus den seinem Unterrichte zu Grunde liegenden Heften geeignete Aufgaben auszuwählen, und beschränken uns hier darauf, einige Sätze und Lebensregeln aufzuführen, wie sie sich als Resultate aus den volkswirtschaftlichen Belehrungen dieser Stufe ergeben. Sie sind dem »Übungsbuch für einen praktischen, geistbildenden und erziehlichen Unterricht im Rechnen« etc. von *J. J. Sachse* entnommen. Die meisten derselben gestatten einen Rückschlufs auf die Aufgaben, aus denen sie entwickelt worden sind; in diesen Fällen konnten die letzteren also fort-

bleiben. Das 2. Heft des genannten Werkes enthält u. a. folgende Lehren:

S. 34: 1. Steuern sind notwendig. Die Steuergelder werden verwendet zur Unterhaltung von Schulen, Straſsen, Gemeindegebäuden u. s. w.; zur Erhaltung von Soldaten, Beamten etc. — 2. Ein braves Kind hilft seinen Eltern, soviel es kann. Gott will es so haben. Die Eltern thun auch so viel Gutes an den Kindern. — 3. Gott verlangt, daſs wir Almosen geben. Es soll kein Mensch wissen, daſs und wieviel wir geben. Gott sieht es und lohnt es reichlich. Der Arme soll aber auch dankbar für die Gaben sein. Wie kann er das? — 4. Wer etwas kauft, muſs mitrechnen, wieviel er zu zahlen hat. Der Verkäufer kann sich ja irren; er kann aber auch die Absicht haben, zu betrügen.

S. 52: Es ist keine Schande, wenn man Land, Wiesen, Weiden, Wald, Häuser u. s. w. kauft und nicht alles bar bezahlen kann. Aber es ist eine groſse Schande, und es führt zur Armut, wenn man besser iſst und trinkt, als die Einnahmen es erlauben, und daher Schulden macht.

S. 57: Die Soldaten müssen das Vaterland und unser Eigentum verteidigen. Es ist ehrenhaft, ein tapferer Soldat zu sein, und schändlich, sich dem Soldatenstande zu entziehen.

S. 58 enthält Betrachtungen über den Nutzen der Vögel und ihren Schutz.

S. 61: Waren zu mischen und die Mischung preiswürdig zu verkaufen, ist vor Gott und den Menschen erlaubt. Aber Waren zu verfälschen und dieselben für rein zu verkaufen, ist ein abscheulicher Betrug.

S. 62: Ohne Vermittelung durch sehr groſse kaufmännische Geschäftshäuser könnten Krämer weder Kaffee noch Thee, noch irgend etwas anderes billig genug für bürgerliche Haushaltungen verkaufen. Wären keine Kaufleute, so müſsten wir manches entbehren, was wir so nötig haben. Für seine Bemühungen muſs der Kaufmann etwas verdienen.

S. 63: Bei der Aufgabe: Ein Schuhmacher rechnet bei 12 Arbeitsstunden täglich für sich 4,20 M Verdienst. a) Wieviel macht das für die Stunde? b) Wieviel wird er fordern müssen für das Flicken von einem Paar Stiefel, wozu er $1^1/_2$ Stunden nötig hatte, wenn er für die Zuthaten 32 Pf. rechnen muſs? — werden folgende Erwägungen angestellt: Warum muſs der Schuhmacher so rechnen und warum darf er nicht nach Belieben sagen: Der Flicken kostet 60 oder 80 Pf. oder dergl., um zu dem Merksatze zu gelangen 1. Man arbeitet, um etwas zu verdienen. — 2. Dem Schuhmacher muſs man bezahlen, was er zu der Ausbesserung genommen hat, und auch seine Arbeit.

An der Aufgabe von zwei Brüdern mit gleichem Vermögen, von denen der eine treu und fleifsig arbeitet und seinen Besitz mehrt, der andere aber schlecht wirtschaftet und in seinem Besitz zurückgeht, wird erwogen: Wenn alle Menschen der Erde gleich reich, aber nicht gleich fleifsig und gleich sparsam wären, was würde dann bald der Fall sein? Zu merken ist: Die Menschen können nicht alle gleich reich sein, und wenn sie es einmal wären, so würde es nicht lange dauern, bis sie wieder vollständig ungleich wären.

Im 3. Hefte finden diese Belehrungen ihren Fortgang.

S. 9: Es ist ein schweres Unrecht, den Handwerkern ihren Lohn vorzuenthalten. — Man mufs nicht auf Rechnung arbeiten lassen, sondern die bestellten Sachen immer gleich bezahlen, sonst werden die Schulden so grofs, dafs man sie nicht mehr abtragen kann. — Man mufs niemals einen Gebrauchsgegenstand kaufen, bevor man ihn bezahlen kann, sonst gerät man in grofse Schulden, in Elend und Not.

S. 17: Spare in der Zeit, so hast du in der Not! Wer keine grofsen Einnahmen hat und nicht immer ausrechnet, wie er am wohlfeilsten leben kann, gerät in Schulden, Elend und Schande.

S. 18: Es ist schweres Unrecht, aus der Not des Nächsten Vorteil ziehen zu wollen.

S. 23: Es ist schändlich, armen Dienstboten den bedungenen Lohn vorzuenthalten oder ihnen unrechtmäfsige Abzüge zu machen.

S. 37: Scheuet mehr die täglichen kleinen, als die seltenen und grofsen Ausgaben. Die ersteren sind wie ein Loch im Fafs, das immer läuft. Die grofsen Ausgaben macht man aber immer erst nach reiflicher Überlegung u. s. w. u. s. w.

Auf der Oberstufe werden im Anschlufs an die bürgerlichen Rechnungsarten nicht nur die bisherigen Belehrungen wiederholt und vertieft, sondern auch verschiedene wichtige Kapitel aus der Volkswirtschaft mehr im Zusammenhange behandelt. Es lassen sich anlehnen oder eingliedern in die

Regeldetri. 1. Lehre vom Preise: a) Einiges über die Begriffe Markt, Gut, Handel, Tausch und Preis; — b) Wovon hängt der Preis ab? — niedrige Preise (hierbei bes. Gewerbefreiheit, Konkurrenz) — hohe Preise (hierbei Monopol); — c) Preise der wichtigsten Lebensbedürfnisse. [Hierzu verwerte die Ausführungen bei *Patuschka*, Volksw. Lesebuch S. 84 ff zu a und b; S. 94 ff zu c.] 2. Über Arbeitslöhne: a) Zeit- und Stück-(Akkord-)

lohn; — b) Das eherne Lohngesetz. [*Patuschka,* a. a. O. S. 91; ders., Volkw. Ergänz. S. 74—77. — *Sachse,* Rüstzeug, S. 103—106.]

Prozentbestimmungen. Hierbei das Wichtigste über 1. Handel und Transportwesen. — 2. Freihandel und Schutzzoll. — 3. Die Steuern: Zweck, Verteilungsgrundsätze, Arten, Staats- und Kommunalsteuern. [*Sachse,* a. a. O. S. 108 ff. zu 1; S. 134 ff. zu 3; *Patuschka,* Lesebuch a. a. O. S. 176 ff. zu 2 und S. 230 ff. zu 3.]

Zins- und Zinseszinsrechnung. 1. Das Kapital: a) seine Entstehung, seine Bedeutung als Produktionsfaktor; — b) Kapital im engeren Sinne und im weiteren Sinne (Geld, Anlage- und Betriebskapital); — c) Gütergemeinschaft; — d) Kapitalzins (Wucher?!), hoher und fallender Zinsfuſs und seine Bedeutung im wirtschaftlichen Leben. — 2. Versicherungswesen: a) Lebens- und Feuerversicherungen; — b) Hagel-, Vieh- und Tranportversicherungen. [*Patuschka,* Lesebuch S. 54/5, 95 ff. zu 1a und c; ders., Ergänz., S. 173 ff. zu 1b; ders., Lesebuch a. a. O. S. 56 f. und 60 f.]

Kurs- und Rabattrechnung. 1. Das Kreditwesen: a) Wesen und Arten des Kredits; — b) Nutzen und Schaden desselben. — 2. Die Geldwertzeichen: a) Papiergeld; — b) Staatspapiere; — c) Aktien. [*Patuschka,* Lesebuch S. 106 ff. und Ergänz. S. 202 ff. zu 1; Lesebuch S. 109 ff. und Ergänz. S. 213 ff. zu 2; Lesebuch S. 134 f. und Ergänz. S. 224 zu 3; ferner *Braune,* Der Rechenunterricht in der Volksschule, S. 141 ff. zu 2; *Sachse* a. a. O. S. 213 ff.]

Gesellschaftsrechnung. 1. Das Eigentum, seine Berechtigung und rechte Anwendung. — 2. Die Arbeitsteilung: Nutzen und Nachteile derselben. — 3. Vereinigungen: a) Arbeitsvereinigungen (Vorschuſs-, Verzehr- [Konsum-] Vereine, Raiffeisensche Darlehenskassen); — b) Kapitalvereinigungen (Aktien- und Kommanditgesellschaften); — c) Vereinigung von Kapital und Arbeit (Anteilslöhne!). [*Sachse,* a. a. O. S. 96 ff.; *Patuschka,* Lese-

buch S. 22 ff., 61 ff., 71 ff., 81 ff.; ders., Ergänz., S. 94 ff., 209 ff., 98 ff.]

Mischungsrechnung. Das Geld: a) Natural- und Geldwirtschaft; b) Gold-, Silber-, Doppelwährung; c) geringer und hoher Geldwert. [*Patuschka,* Ergänz. S. 192 ff.; ders., Lesebuch S. 100 ff.; *Sachse* a. a. O. S. 119—123.]

Die sozialpolitischen Gesetze. Dafs diesen Gesetzen ein besonderes und ausführliches Kapitel im Rechenunterricht gewidmet werden mufs, liegt in ihrer überaus grofsen Wichtigkeit begründet. In der Behandlung dieser Gesetze reichen sich der Religions-, Geschichts- und Rechenunterricht (auch Deutsch!) die Hand. Während die beiden ersteren Fächer vorwiegend die Aufgabe haben, über die allgemeinen Gesichtspunkte, die Wege und Ziele der kaiserlichen Sozialpolitik und über dasjenige zu belehren, was bisher auf diesem Wege für die Besserstellung des arbeitenden Standes geschehen ist, kurz, um die religiös-ethische Seite hervorzuheben, so fafst der Rechenunterricht in erster Linie ihren praktischen Wert ins Auge. Er läfst Zahlen reden und weist zahlenmäfsig nach, wie grofs der Segen ist, der diesen Gesetzen entströmt und sich bald auf Millionen von Arbeitern ergiefsen wird. (Für die Zwecke des Unterrichts bearbeitet u. a. bei *Sachse* und bei *Braune* a. a. O.)

Überblicken wir nunmehr die bisherigen Ausführungen und versuchen wir, die bei den einzelnen Fächern als für die Volksschule in Betracht kommend bezeichneten volkswirtschaftlichen und bürgerkundlichen Belehrungen zusammenzustellen, so ergiebt sich folgendes Stoffverzeichnis:

A. Volkswirtschaftliches. I. Die Arbeit. 1. Wesen und Arten; bibl. Anschauung über die Arbeit; Arbeitslust und Arbeitsscheu. — 2. Vorzüge und Nachteile der Arbeitsteilung. — 3. Mittel zur Bekämpfung ihrer Schäden. — 4. Arbeitslohn. — 5. Arbeitseinstellungen. — 6. Maschinen und ihre Bedeutung im wirtschaftlichen Leben. — 7. Kaiserliche Sozialpolitik: a) Landesväterliche Fürsorge um das Wohl der ärmeren Klassen (Botschaften!). b) Beschränkung

der Kinder-, Frauen-, Sonntagsarbeit etc. c) Die sozialpolitischen Gesetze.

II. Das Kapital. 1. Begriff, Entstehung, Bedeutung des Kapitals; Kapital im engeren Sinne und im weiteren Sinne. — 2. Arbeit und Kapital als die beiden Produktionsfaktoren. — 3. Kapitalzins (Wucher und Wuchergesetze!?). — 4. Steigender und fallender Zinsfuſs. — 5. Feinde des Kapitals (sozialistische und kommunistische Bestrebungen).

III. Arbeits- und Kapitalsvereinigungen. 1. Wesen und Nutzen der Vereinigung. Geschichtliches (Mittelalter). — 2. Verzehr- und Vorschuſsverein. — 3. Raiffeisensche Darlehnskassen. — 4. Aktiengesellschaften. — 5. Kommanditgesellschaften. — 6. Vereinigung von Kapital und Arbeit (Anteilslöhne!).

IV. Geld- und Kreditwesen. — Preise. 1. Natural- und Geldwirtschaft. — Ansichten über das Geld. — 2. Die Währung. — 3. Papiergeld und Staatspapiere. — 4. Der Kredit. (Wesen und Arten, Licht- und Schattenseiten.) — 5. Einiges vom Preise. (Wovon hängt er ab? — Hohe — niedrige Preise.)

V. Ackerbau und Viehzucht. 1. Ihre Entwickelung. — 2. Verdienste der Hohenzollern um die Hebung beider. — 3. Bodenverbesserungen und Bodenwerte. — 4. Die Grundrente. — 5. Auswanderung und Kolonisation (auch Sachsengängerei!).

VI. Gewerbe und Industrie. 1. Seine Entwickelung. — 2. Feststehender Gewerbebetrieb, Gewerbebetrieb im Umherziehen, Märkte. — 3. Gewerbefreiheit und Konkurrenz. — 4. Verhältnis der Industrie zum Gewerbe. — 5. Vorteile und Nachteile der Industrie. — 6. Die Arbeiterfrage.

VII. Handel und Verkehr. 1. Entwickelung und Arten (Speditions-, Spekulations-, Zwischen-, Groſs- und Kleinhandel). — 2. Freihandel und Schutzzoll, Handelsverträge, Handelskammern. — 3. Bedeutung des Zollvereins. — 4. Wirtschaftliche Bedeutung der Verkehrswege und -mittel. a) Wasserstraſsen — deutsche Postdampferlinien

und Handelsmarine — Dampfschiffahrtsgesellschaften. — b) Eisenbahnen — ihre Verstaatlichung; Chausseen. — c) Das Postwesen, seine Entwickelung, gegenwärtige Ausdehnung und Bedeutung. — d) Telegraphie und Telephonie. — 5. Ackerbau, Gewerbe und Handel in ihrer gegenseitigen Beziehung. — 6. Der überseeische Handel Deutschlands; Schutz desselben (Kriegsmarine); unsere Kolonieen.

VIII. Luxus und Mode. 1. Verschwendung und Geiz. — 2. Sparsamkeit. — 3. Erlaubter und unerlaubter Luxus.

IX. Versicherungswesen. 1. Lebens- und Aussteuer-, Feuerversicherungen. — 2. Hagel-, Vieh-, Transportversicherungen.

B. Bürgerkundliches.[1]) I. Allgemeines. 1. Segen eines geordneten Gemeinschaftslebens in Familie, Gemeinde, Heimat, Vaterland; und die Notwendigkeit der Erhaltung dieser Gemeinschaften. — 2. Von der Pflicht jedes Einzelnen, an ihrer Erhaltung und gedeihlichen Entwickelung mitzuwirken (Erziehung zu den Bürgertugenden!). — 3. Zweck und Aufgabe des Staates. Die Staatsgewalt. — 4. Bürgerpflichten: Stärkung der Staatsgewalt durch hingebende Mitarbeit an den Aufgaben des Staates (Erziehung zum Gemeinsinn, denn das ist »der Kitt, welcher den Staat fest zusammenhält; zur Selbstlosigkeit, denn ohne dieselbe und ohne Unterordnung giebt es keine Freiheit im Leben — dagegen: der Eigennutz als der schlimmste Feind des Gemeinsinnes; die Gleichgiltigkeit gegen die Aufgabe des Staates und seine Angelegenheiten, wodurch jeder eine schwere Schuld gegen den Staat, das Vaterland, auf sich ladet«).

II. Der preufsische Staat. 1. Seine Verfassung und Verwaltung: a) der König, seine durch die Verfassung geheiligte und stark geschützte Stellung; seine Rechte;

[1]) Sehr bemerkenswert und verwertbar ist das Buch von *Marcinowski* und *Frommel*, Bürgerrecht und Bürgertugend. Berlin, Georg Reimer.

Erblichkeit des Königtums. — Die verantwortlichen Minister. Die Behörden. — b) Der Landtag, Zusammensetzung desselben — Rechte und Pflichten der Wähler und Abgeordneten. — 2. Verfassungsmäfsige Grundrechte der Preufsen. a) Gleichheit vor dem Gesetz; b) Persönliche Freiheit; c) Schutz des Eigentums; Bedeutung des gesonderten Eigentums für das Staatswesen. — 3. Gerichtswesen. — 4. Finanzwirtschaft des Staates. a) Geschichtliches; b) der Staatshaushaltsplan; c) Steuern und Abgaben: Geschichtliches; direkte (Grund-, Gebäude- Einkommen-, Gewerbesteuer) und indirekte Steuern; Staats- und Kommunalsteuern; d) Staatsschatz und Staatsschulden.

III. Das deutsche Reich. 1. Die Reichsgewalt: Der Kaiser, der Bundesrat, der Reichstag. — 2. Die Reichsverwaltung: Der Reichskanzler, die Reichsämter. — 3. Militär- und Marinewesen. — 4. Die Gerichtsbarkeit.

Wie sich diese Stoffe auf die verschiedenen Stufen und Klassen zu verteilen haben; wie schon mit den Kindern der Unterstufe nach Mafsgabe ihres Gesichtskreises und ihrer Fassungskraft die einfachsten wirtschaftlichen Erscheinungen und Thatsachen behandelt, dieselben sodann auf der Mittelstufe fortgesetzt, erweitert und vertieft werden können, damit schliefslich auf der Oberstufe eine mehr zusammenfassende Behandlung derselben erfolgen kann; wie endlich alle volkswirtschaftlichen und bürgerkundlichen Belehrungen mit den bisherigen Stoffen in organische Verbindung zu bringen oder doch wenigstens an sie anzuschliefsen sind, darüber haben sich die vorangegangenen Darlegungen so ausführlich verbreitet, dafs es nicht schwer fallen kann, die vorstehende zusammenfassende Stoffangabe zu spezialisieren und das Einzelne in die in Frage kommenden Fächer und Stoffe einzureihen. Diese Arbeit hier vorzunehmen, würde zu weit führen und überdies ohne praktische Bedeutung sein, da sie immer nur auf Grund eines bestimmten Stoffplanes erfolgen kann. Die einzelnen Pläne weisen aber trotz des gemeinsamen Zieles so grofse individuelle Verschieden-

heiten auf, dafs nicht entfernt daran zu denken ist, mit einer planmäfsigen Festlegung der volkswirtschaftlichen Belehrungen eine für alle Volksschulen giltige Norm zu schaffen, ganz abgesehen davon, ob überhaupt die obige Stoffwahl die Zustimmung der Fachgenossen findet. Eine solche spezialisierte Verteilung und genaue Eingliederung jener Belehrungen ist Sache der einzelnen Schule und ihres Leiters und meines Erachtens — trotz der gegenteiligen Ansicht z. B. *Mittenzweys* — nicht blofs wünschenswert, sondern auch notwendig. Über die Gründe mich auszusprechen, welche diese Ansicht rechtfertigen, ist nicht vonnöten; sie liegen ja auch nahe genug. Nur soviel mag gesagt sein, dafs gerade in Bezug auf das Was? und Wieviel? der volkswirtschaftlichen Belehrungen in der Volksschule volle Klarheit dringend nötig ist; wo sie fehlt, da erscheint auch das Ziel in Frage gestellt, das wir erstreben sollen und wollen: eine gute Grundlage für eine gesunde Auffassung unserer wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnisse zu legen, ein Geschlecht von tüchtigen Wirtschaftern, guten Bürgern und treuen Unterthanen heranzuziehen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Lehrbeispiele

für den

Deutschunterricht

nach der

Fibel von Heinemann und Schröder.

Von

P. Staude,
Lehrer an der städtischen höheren Töchterschule zu Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 98.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Vorbemerkungen. Während auf den oberen Stufen des Deutschunterrichts mehr der Wortinhalt Berücksichtigung finden kann, hat die Unterstufe sich hauptsächlich um lautreines und richtiges Sprechen[1]) zu kümmern. Diese Bemühungen um eine richtige Lautbildung dürfen dann aber nicht von der Fibel unnötig erschwert werden. Dies kann gar leicht der Fall sein, wenn die Fibel auf die Schwierigkeit der Aussprache und Verbindung der Laute keine Rücksicht nimmt, wenn z. B. lange und kurze Vokale sogleich in buntem Wechsel auftreten oder Verbindungen wie »hat«, »rund«, oder Laute wie ch bei »Rache«, »Rächer« schon auf den ersten Seiten zu lesen sind. Die dauerlosen Laute (d, t, b, p, g, k) dürfen der Schwierigkeit ihrer Verbindung mit anderen Lauten wegen unter allen Umständen erst später auftreten, und zunächst haben die Vokale als Begleiter dauernde singbare und dauernde nicht singbare Laute zu suchen, also z. B. m, l, n, sch, s, f.[2]) Und ehe einsilbige Wörter mit drei oder vier Lauten auftreten, ist es leichter, zweisilbige mit je zwei Lauten zu behandeln. Denn auch hier mufs mit dem Gesetze einer allmählichen Steigerung der Schwierigkeiten gerechnet werden.

Man sieht, wieviel darauf ankommt, ob eine Fibel phonetischen Grundsätzen huldigt oder nicht. Im ersteren Falle wird es leicht sein, auf lautrichtiges und lautreines

---

1) *Krumbach*, Sprich lautrein und richtig! Leipzig, Teubner, 1893. — *Ufer*, Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. Altenburg, Bonde, 1896.

2) Vgl. hierzu wie zu den Skizzen: *Bangert*, Fibel nach den Grundsätzen der Phonetik. Frankfurt, Diesterweg, 1895.

Lesen und Sprechen zu halten, wodurch ja das Richtigschreiben nicht unwesentlich unterstützt wird. Dieses Vorzugs darf sich nun die Fibel von *Heinemann* und *Schröder*[1]) rühmen. Die schwierigeren Konsonanten treten erst später auf, die zahlreichen Wörter des Übungsstoffes enthalten nahezu alle lange Vokale, zuerst werden dauernde singbare oder doch dauernde Laute mit den Helllauten zusammengestellt, das erste dreilautige (einsilbige) Wort findet sich auf S. 8, die erste vierlautige Silbe auf S. 31.

Die nachfolgenden Lehrbeispiele nehmen dieses Vorteils wahr und suchen die Lautbildung innerhalb der einheitlichen Behandlung des Normalwortes in entsprechender Weise zu berücksichtigen. Schon auf der Anschauungsstufe wird der neu auftretende Laut in Bezug auf seine Bildung und seine Verbindung mit anderen geübt. Durch eine vergleichende Betrachtung wird diese Erkenntnis möglichst vertieft, so dafs darüber in einfachster Weise Auskunft gegeben werden kann. Endlich tritt die Anwendung hervor. Da werden mundartliche Eigentümlichkeiten besprochen, Sätzchen und Verschen, mit denen unsere Jugend Zungengymnastik treibt, tragen zur Erheiterung des Ganzen bei. Beispiele für solche Lautüberfüllungen finden sich in dem genannten Buche von *Krumbach*. (2. Teil, S. 36.)

Auch der Lesestoff der Fibel tritt hier auf. Ja, wenn man will, prägt man Verschen ein, die in sachlicher Beziehung zu dem Normalworte passen. Immer ist aber dabei lautreines und richtiges Sprechen Hauptaufgabe und nächstes Ziel. Hierzu bringen *Rein, Pickel, Scheller* im »1. Schuljahre« geeignete Gaben.

Einen ähnlichen Verlauf nimmt der Unterricht im Schreiben des neuen Buchstaben.

Spätere Stufen können dann mit dieser Arbeit der ersten Stufe rechnen, und für sie erübrigt die Kenntnis der

---

[1]) *Heinemann* und *Schröder*, Erstes Lesebuch. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895.

schwierigeren und seltneren Laute und Lautverbindungen. Daher werden auch die übrigen Kapitel der Fibel: Grofsschreibung, Druckschrift, Lesestücke, begleitet von Überlegungen und Übungen, die sich auf phonetischem Gebiete bewegen.

Unsere Lehrbeispiele beschränken sich auf das erste Kapitel: Kenntnis der wichtigsten Laute, Verbindung und Darstellung derselben. Daraus haben wir behandelt:

Zwei Vokale: a, u. (same, ulan.)

Einen dauernden singbaren Konsonanten: m. (same.)

Zwei dauernde nicht singbare: f, h. (seife, haus.)

Zwei dauerlose Laute: t, g. (taube, gabe.)

Lehrbeispiele.

1.

Aufgabe: Wir schreiben und lesen heute, womit sich das kleine Mädchen auf dem Bilde wäscht. (Siehe nachstehende Abbildung.)

Womit wäscht sie sich? — — Wir schreiben: seife. Da wollen wir's zuerst machen wie bei »seile«, »leine« und uns überlegen, ob wir bei diesem Worte nur eine Silbe oder zwei schreiben müssen? Wie war's bei »ei«? und bei »öl«? Bewegt nun bei jeder Silbe euren Arm einmal zur Seite und sprecht: sei fe. Wieviel Silben?

Wir stellen sie so dar. Ich schreibe an die Tafel und spreche dazu: — — (sei fe). Wie heifst die erste Silbe? die zweite? Wie sprechen wir hier? hier? (Ich zeige die Striche.) Die wievielte Silbe ist fe? sei?

Nun müssen wir aber noch sehen, ob wir nur einen Laut wie bei ei oder mehrere Laute zu schreiben haben.

Zunächst diese Silbe »sei«. Ich spreche sie ganz langsam vor. Was hört ihr, ehe ich ei spreche? Und hinter s? Darstellung: |___|

Wo war das genau so? seile.

Einprägen, wenn nötig.

Nun zur 2. Silbe! Vorsprechen: fe.

Wie machen's meine Lippen, ehe ich e spreche? Und dann? Darstellung durch Striche: |__|

Einprägen sämtlicher Laute, vorwärts, rückwärts. aus der Reihe an der Hand der Darstellung: |__| |__|

Haben wir nun schon manche dieser Laute kennen gelernt? s bei seile; ei bei ei, seile, leine; f noch nicht; e bei seile, leine. Schreibt die bekannten Laute! Welchen haben wir also zu lernen? f.



Normalwort seife.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Achtet noch einmal auf meinen Mund! Sprecht f nach! Sprecht auch: Fach, finden, Feuer, faul, fein, fallen, Feld, Faſs. Dabei das f recht deutlich! Können wir f singen? Nun wollen wir f auch schreiben. Ich fange an und schreibe l. Was wird das? l; f aber wird so wie s geschrieben, mit dem Keilstrich. Häkchen. Einübung, erst recht groſs in die Luft, dann auf die Tafel, endlich in die Linien. Beachtung der Stärke des Keilstrichs.

Nun können wir »sei fe« schreiben.

Einübung. Lesen des Wortes.

Zur Vertiefung. Warum wird f ganz anders gesprochen, als die übrigen uns bekannten Laute?

Welche Laute sind es? ei, s, l, n, e.

Wie wurden sie gesprochen?

Bei ei machen wir den Mund weit auf. Bei e machen wir ihn breit. Bei s thun wir die Zähne zusammen. Bei n sprechen wir durch die Nase. Bei l legen wir die Zunge an die oberen Zähne.

Wird f etwa ähnlich gesprochen? Nein. Bei f legen wir die Unterlippe an die oberen Zähne.

Und f wird auch anders geschrieben wie die übrigen Laute. Nicht wahr?

Wie? Haarstrich. Keilstrich. Häkchen.

Welcher andere hat auch den Keilstrich? s, l, ö.

Wir merken uns

1. wie f gesprochen wird. Wir legen die Unterlippe an die oberen Zähne,

2. bei welchen Lauten ein Keilstrich geschrieben wird. ö, s, l, f werden mit dem Keilstriche geschrieben. (Zusammenstellung der Laute auf einer Tafel.)

Zur Übung a) im Sprechen und b) im Schreiben. Einübung sämtlicher bekannten Laute!

A sagt: seife (f sehr leise gesprochen). Ist das richtig?

Sprecht mit deutlichem f: Frau, Frage, fliegen, Flamme, Feuer, Feile.

Merkt und sprecht:

a) Fritz ißt frisch Fischfleisch.

b) Früh in der Frische fischen Fischer Fische.

Schreibt: ö, f, s, l, sei fe (aus dem Kopfe!).

Lesen und Schreiben der übrigen Wörter im Buche. (S. 5.)

Merkt folgendes Verschen:

Ringel, Ringel, Rosenkranz,
Setz ein Töpfchen Wasser bei:
Morgen woll'n wir waschen,
Große Wäsche. kleine Wäsche,
Allerhand sehr feine Wäsche;
Kikeriki!

2.

Wir lernen schreiben und lesen, was der Bauer sät. (Siehe nachstehende Abbildung.)

Was sät er? — Korn u. s. w. Same. Wir schreiben und lesen heute: same.

Zuerst überlegen wir uns, wieviel Silben wir schreiben müssen. Armbewegung bei jeder Silbe. Darstellung: — — Einprägung.



Normalwort same.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Wieviel Laute bei der ersten Silbe?[1]) Welche? Bei der zweiten? Darstellung: |_| |_| Einprägung.

Davon haben wir wohl noch keinen gehabt?

O ja: s, e; s bei seile, seife, lose; e bei leine u. s. w.

Welche Laute sind neu? a bei der ersten, m bei der zweiten Silbe.

Seht, wie ich's mit meinem Munde mache, wenn ich a sage. Sprecht's nach! Auch: Abend, Arm; Haar, Saal, Jahr, Rad, Gras.

---

[1]) Das Nähere wie bei »sei fe«.

Singt a! Befühlt dabei euren Kopf. Wie das ganz leise zittert!

Nun wollen wir a auch schreiben.

Ich schreibe o. Wie klingt dieser Laut? Nun a. Luftschreiben: Haarstrich, Keilstrich, Haarstrich u. s. w. Tafel. Linien.

Beachtung des Köpfchens.

Nun können wir sa schreiben. Einübung.

Welchen Laut der zweiten Silbe mufsten wir auch lernen? m.

Seht auf meinen Mund und sprecht m nach! Auch: Mutter, Mehl, Milch; Martha.

Singt m. Fühlt auf den Kopf, wie's zittert.

Nun schreiben wir m.

Erst schreibe ich n. Wieviel Grundstriche? Wie klingt dieser Laut? Nun m. Drei Grundstriche! Einübung.

Nun schreiben wir me. Endlich sa me.

Zur Vertiefung. Zwei neue Laute traten bei same auf. Beide liefsen sich singen. Aber wie verschieden wird der Mund gestellt! Warum?

Sprecht m! a! Bei m pressen wir die Lippen fest zusammen. Bei a öffnen wir den Mund weit.

Man darf m auch nicht mit n verwechseln. Sprecht m! n! Haltet bei m die Nase zu! und bei n! Bei m pressen wir die Lippen zusammen. Bei n? Die Zähne.

Und a wird auch ganz anders geschrieben wie m. Warum? m darf man auch nicht beim Schreiben mit n verwechseln. Was merken wir uns? m hat 3, n 2 Grundstriche.

Wir merken uns

1. wie a gesprochen wird. Bei a öffnen wir den Mund ganz weit.

2. bei welchen Lauten ein Keilstrich geschrieben wird. o, a, l, s, f, ö (Tafel!)

3. wie m gesprochen wird. Bei m pressen wir die Lippen fest zusammen.

4. wie m geschrieben wird. Bei m werden drei Grundstriche geschrieben.

Einübung sämtlicher bekannten Laute.

A sagt: ich hoabe meinen Stift vergessen zu spitzen. Ist das richtig?

Merkt und sprecht:

a) Tra, ri, ra, der Sommer der ist da.
Wir wollen 'naus in Garten
Und woll'n des Sommers warten.
Ja! ja! ja! der Sommer der ist da.

b) Meister Müller, mahl mir meine Metze Mehl!
Morgen mufs mir meine Mutter Milchmus machen.

c) Mefswechsel, Wachsmaske.

Schreibt:

a) o, ö, a   b) n, m, ei, e.
same.

Lesen und Schreiben aus dem Buche S. 7.

Verschen:

Der Ackersmann hat eingesät,
Nun Sonn und Regen drüber geht.
Die Vögel singen,
Die Körnlein springen.
Juchhe! juchhe! juchhe!

(Vgl. Rein, 1. Schuljahr.)

3.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen, wie der Soldat auf diesem Bilde genannt wird. (Siehe nachstehende Abbildung.)

Wie nennt man ihn? Reiter, Ulan. Wir lesen und schreiben: ulan.

Zerlegt das Wort in seine Silben. Darstellung: — —

In seine Laute![1]) Darstellung: |__ |_|_| Einübung.

Welche Laute sind uns bekannt? l, a, n. Bei?

Sprechen und Schreiben derselben.

Welchen haben wir zu lernen? u.

Seht, wie ich den Mund stelle, und sprecht: u.

Auch: Uhr; Kuh, Huhn, Blume, Huf, Rute.

---

[1]) Das Nähere s. o.

Dabei u recht deutlich. Läſst sich u singen?

Fühlt dabei auf euren Kopf! Merkt ihr, wie es zittert?

Nun wollen wir u auch schreiben. Das ist schwer! Ich schreibe: n. Wie klingt der Laut? Ich schreibe r an, wische es bis auf das Häkchen aus und setze so ein Häkchen auf das n. Sprecht und schreibt u.

Nun können wir auch u lan schreiben und lesen Einübung. Lesen.



Normalwort ulan.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Zur Vertiefung. Stellen wir bei u den Mund so wie bei a? Sprecht u! Sprecht a! Wie wird der Mund gestellt? Bei u spitzen wir denselben. Bei a öffnen wir ihn weit.

Und bei o? Sprecht hinter einander: a, o, u; u, o, a!

Warum ist u so leicht zu schreiben?

Wie n, nur mit einem Häkchen wie bei r.

Und wie war's bei ö? Da wurden zwei ganz kleine Keilstriche darüber gesetzt. Und bei ei? Ein Pünktchen.

Wie wird u also geschrieben? Haarstrich, Grundstrich, H, G, H, Häkchen. (Taktmäſsiges Luftschreiben.)

Andere Laute mit so vielen Grundstrichen?

Wir merken uns

1. wie u gesprochen wird. Bei u wird der Mund gespitzt.

2. welche Laute mit Grundstrichen geschrieben werden.

m, n, u, ei, e (Zusammenstellung auf der Wandtafel bez. Einordnung des u).

Zur Übung im Sprechen und Lesen. Einübung sämtlicher bekannten Laute.

A sagt: wir essen saure Gorken. Ist das richtig? Und: ich hole Blutworscht! ich habe Dorscht!

Sprecht: Schloſsuhr, Schloſsturm (nicht Schluſstorm).

Merkt und sprecht:

a) In Ulm und um Ulm
Und um Ulm herum.

b) Böttcher, Böttcher, bum, bum, bum,
Schlag mir meine Nase krumm,
Schlag mir sie wieder gerade,
Dann wirst du auch mein Pate.

c) Bim, bam, bum! Hat Samt und Seide um.
Bim, bam, beier. Die Hühner legen Eier.

Schreibt: n, u, ö, ei, m, e, ulan. (Kopf!) Lesen und Schreiben der übrigen Wörter im Buche. (S. 10.)

Verschen:

1. Wir reiten zu Pferde,
Mit blankem Gewehre,
Mit Stiefeln und Sporen
Geht alles verloren.
Der erste kam, der zweite kam,
Der dritte ward gefangen.
Auf welche Seite willst du?
(Simrock; bei Rein, Pickel, Scheller, 1. Schuljahr.)

2. Hopp, hopp, hopp —
(Hahn.)

4.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen, welche Vögel das kleine Mädchen füttert. (Siehe nachstehende Abbildung.)

Welche Vögel sind es? — — Wir schreiben und lesen »taube«. Zerlegt das Wort in seine Silben, bewegt dabei den Arm und sprecht es. Wieviel Silben müssen wir schreiben? Darstellung durch zwei wagrechte Striche. Einübung.

Zerlegt die Silben in ihre Laute! |__| |__| Einübung.



Normalwort taube.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Welche Laute sind uns bekannt? au, b, e.

Woher? au: baum, laub, maus. b: baum, laub, bude. e: seife, leine u. s. w.

Schreibt und lest diese Laute.

Welchen haben wir zu lernen? t.

Achtet genau auf meinen Mund, wenn ich t spreche. (Ich drücke eine Weile die Zunge an die Zähne und lasse dann den Laut deutlich hören.) Sprecht t nach! Sprecht auch: Tafel, Thür, Thor, Tasche — Hut, rot, weit — tot. Dabei t recht deutlich! Läſst sich t auch singen?

Jetzt will ich t anschreiben! Erst schreiben wir wie s, dann aber Häkchen, und den Keilstrich blofs bis an die untere Doppellinie. Luftschreiben.

Tafel. Das ganze Wort. Einübung.

Zur Vertiefung. Klingt das t hier nicht so wie bei »bude«?

Sprechen beider Wörter. Das eine klingt leiser. Stimmhaft. Stimmlos. Fühlt auf euren Kopf. Bei d zittert der Kopf ein wenig (bude), bei t (taube) aber nicht.

Wie wird aber bei beiden die Zunge gebraucht?

Bei t und d drücken wir die Zunge an die Zähne. (ta, da, to, do, du, tu.) Der Lehrer ergänzt: tafel, dame, thor, dose, du, tute.

Das t schreiben wir auch anders als d. Wie?

d = Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich, Häkchen.
t = Haarstrich, Keilstrich, Häkchen.

Welche anderen Laute haben auch den Keilstrich?

t, s, f, sch, ch, l.

Wir merken uns

1. wie t gesprochen wird. Wir legen die Zunge an die Zähne, bleiben eine Weile stumm und öffnen dann schnell den Mund.

2. welche Laute den Keilstrich haben.

t, f, s u. s. w.

Zur Übung im Lesen, Sprechen und Schreiben. Einübung sämtlicher Laute. Genaues Sprechen.

A sagt: dau be, ist das richtig?

Sprecht deutlich: dir : Tier. (Bildung von Sätzchen.) Tritte : dritte; drüben : trüben — Seide : Seite; älter : Wälder; — — Bad, Kleid, Rad, Rind, Geld, und — (d = t).

Merkt und sprecht:

Drei Teertonnen und drei Thrantonnen.

Schreibt: t, f, s u. s. w.; tau be, bude.

Lesen und Schreiben der Wörter auf S. 18.

Merkt:

a) Ruckediku, die Thüre ist noch zu.

b) Wenn meine liebe Mutter
Den Tauben streut das Futter,
Dann kommen sie im Augenblick
Herbei und picken pick, pick, pick.
Und nicken mit dem Köpfchen,
Bis voll sind alle Kröpfchen.

5.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen, was das kleine Mädchen dem armen alten Manne giebt. (Siehe nachstehende Abbildung.)



Normalwort g a b e.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Seht ihr's, wie gut sie ist? — — Wir schreiben und lesen: »gabe«. Zerlegt das Wort in Silben! Darstellung: — — Und jede Silbe in ihre Laute! Darstellung: |_| |_| Einübung. Die bekannten Laute? a, b, e. a bei? sa me, schaf; b bei? laub, baum, bude, tau be; be bei tau be; e bei lei ne u. s. w.

Schreiben der bekannten Laute. Welcher ist neu? g. Seht, wie ich die Zunge hinten an den Gaumen drücke!

Sprecht mir nach! Drückt die Zunge zu einem g an den Gaumen und sagt nach einer Weile: gieb, gut, Geld, Gold, geht. (Der Laut g wird oft Schwierigkeiten bereiten, dabei kann man *Bangert* (»Fibel«) folgen, der mit einem Stäbchen die Zunge so zurückschiebt, dafs sie sich nach dem Gaumen wölbt.)

Nun wollen wir g auch schreiben.

Ich schreibe an: a. Was wird das? Dann schreibe ich ein ch an und wische es aus bis auf ⁄. Das setze ich dann an das a : g. Wie schreiben wir g? Haarstrich, Keilstrich u. s. w. — Luftschreiben. Tafelschreiben. Einübung.

Nun können wir auch: ga be schreiben. Einübung.

Zur Vertiefung. Unser neuer Laut klingt bald wie einer von »keil«. Welcher ist das? k.

Sprecht: keil, gabe; k, g. Merkt ihr den Unterschied? Das g klingt leiser. Es ist gerade wie bei peitsche und bude. Warum? Bei b und p werden die Lippen aufeinander geprefst, aber bei p platzen sie heftig auseinander und bei b langsamer.

Und es ist auch ähnlich wie bei taube und bude mit dem t und dem d. Warum? Hier werden die Zähne zusammengeprefst, und die Zunge drückt daran. Bei t öffnen sie sich schnell und heftig, bei d strömt die Luft langsamer heraus.

Sprecht nach p, b; t, d; k, g; k, g, t, d; p, b. Verbindung mit Helllauten.

(Dabei wird darauf geachtet, dafs die Explosion mit dem Helllaute gleichzeitig eintritt, es wird also die Luft eine Weile zurückgehalten. So kann dann die Verbindung leicht erfolgen. Bekanntlich bereitet die Verbindung der dauerlosen Laute mit dem Helllaute viele Mühe.)

Welche anderen Laute werden mit dem Keilstriche geschrieben? sch, k, l, b, s, f, o, a u. s. w. Welche haben so ein Köpfchen? o, ö, a, au.

Wir merken uns:

1. wie g gesprochen wird. Die Zunge wird an den Gaumen gedrückt.

2. die Gruppe des Keilstrichs (ergänzt durch g).
3. welche Laute das kleine Köpfchen haben.
o, ö, g, au.

Zur Übung im Sprechen und Lesen. Einübung sämtlicher Laute. Sprecht nach: gegangen, gegossen, gekommen, gelaufen, gekostet. (Vorsilbe ge.)

Ich hörte jemand aus L. sprechen: Göchin, geh in den Geller und sieh, dafs die Gatze die Gohlkeimchen nicht frifst. — Was soll das heifsen? Wie mufs er sprechen?

Merkt und sprecht:

a) Grofse Krebse krabbeln in dem Kober.
b) Grofse Katzen haben grofse Katzenköpfe.

Schreibt aus dem Kopfe: gabe, keil, taube, bude, peitsche, o, ö, g, au; k, g.

Lesen und Schreiben der Wörter auf S. 21.

6.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen heute, wo ihr alle wohnt. (Siehe nachstehende Abbildung.)

Wie heifst unsere Aufgabe? — Wo wohnt ihr alle?

Wir schreiben und lesen: haus.

Was ist immer unsere erste Arbeit, wenn wir etwas schreiben wollen? Wir zerlegen das Wort in seine Silben und Laute. Thut das! Darstellung: | | |

Dann überlegten wir uns auch, ob wir alle Laute kennen. Wie steht's damit? au bei maus, baum, laub; s (ſ) = bei same, rose, reis, maus. Welches s (ſ) wird wohl hier geschrieben? Schreibt s, au. — Ein Laut ist aber neu.

Der wird sehr sonderbar gesprochen.[1]) — Ich öffne den Mund zu einem a — und frage: wie klingt der Laut, den ich bei dieser Mundstellung sprechen kann? a. Hört, wie ich nun nicht a spreche, sondern nur den Hauch.

---

[1]) *Bangert.* Fibel. Einleitung.

Thut dasselbe mit e, i, o, u. Nun wollen wir a (e, i, o, u) daran setzen. Öffnet den Mund zu einem a, e u. s. w., und sprecht nach einer Weile: ha(se), ho(nig), hu(t), he(ben), hö(ren). So wird die schwierige Verbindung am leichtesten gelernt und eine falsche (ha-o) vermieden.

Nachdem wir nun h gesprochen haben, wollen wir's schreiben. Das wird euch viele Mühe machen! h wird



Normalwort haus.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

aus ch entwickelt, das ja bekannt ist: Haarstrich, Keilstrich, Haarstrich. Einübung.

Nun schreiben wir: haus. Lesen. Einübung.

Zur Vertiefung. Wird bei dem neuen Laute nicht der Mund so gestellt, wie bei ch in rauch?

Sprecht: rauch, haus; ch, h. — Merkt ihr aber den Unterschied? Die Zunge bewegt sich bei ch gegen den Gaumen, bei h bleibt sie liegen.

Und bei welchen Lauten haben wir h schon mit geschrieben, ohne dafs wir's wufsten? sch, ch. Welcher Strich tritt hier wieder auf.

Wir merken uns

1. Wie wird h gesprochen? Wir legen die Zunge glatt in den Mund und hauchen die Luft hinaus.

2. Und welche Laute werden mit diesem langen Keilstriche geschrieben? f, s, h, sch, ch.

Zur Übung im Sprechen und Lesen.

Wiederholung sämtlicher bekannten Laute?

Sprecht:

a) Hinter Hansens Hirtenhäuschen
Hackt Hans Holz.
Hätte Hannchen, Hansens hübsches Hannchen,
Hansen Holz hacken hören,
Hätte Hannchen Hansen
Holz hacken helfen.

b) Achtundachtzig achteckige Hechtsköpf.

Schreibt: h, sch, ch, f, s; haus, hof, hau hau.

Lesen und Schreiben der übrigen Wörter auf S. 23.

Ratet:

Welches schöne Haus
Hat weder Holz noch Stein?

7.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen heute, was der Knabe auf dem Bilde dem Gärtner reicht. Was nämlich? — Ein Reis. Der Gärtner schneidet auch ein Reis ab. Wir schreiben und lesen: reis.

(Siehe nachstehende Abbildung S. 18.)

Welche Laute haben wir der Reihe nach zu schreiben?

Was hören wir, ehe wir ei sprechen? r. Und nach ei? s. Darstellung: |_|_| Einprägen der Laute: vorwärts, rückwärts, aus der Reihe an der Hand der Darstellung.

Haben wir diese Laute nicht bereits kennen lernen?

r bei rose; ei bei ei, seile, seife; s = seile, seife, lose, same, rose. Da brauchen wir wohl gar nichts Neues zu

lernen? — Hört euch doch einmal die s-Laute recht genau an! Klingen sie ganz gleich? Der Lehrer: seile (stimmhaft), reis (stimmlos); lose, reis; same, reis; löse, reis; rose, reis. Sprecht die Wortpaare mir nach. Sie klingen nicht gleich. Ob sich die s-Laute alle singen lassen? Der Lehrer singt das stimmhafte s vor. Glaubt ihr, dafs wir bei reis dasselbe s schreiben wie bei rose, same u. s. w.? — Nein.



Normalwort reis.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

N u n w i l l i c h e u c h d e n n e u e n L a u t v o r s c h r e i b e n.

Der Lehrer entwickelt das s aus r. Aufstrich, Bogen, Aufstrich, Bogen. Beachtung der richtigen Gröfsenverhältnisse. Einübung, erst grofs in die Luft, dann auf die Tafel, endlich in die Linien. Verteilung der Stärke.

W e r k a n n n u n r e i s s c h r e i b e n?

Nochmalige Angabe der Laute. Versuch der Kinder. Anschreiben an die Wandtafel vom Lehrer. Einübung. Lesen des Wortes.

Zur Vertiefung. Der neue s-Laut klingt anders als das s bei seile. Nicht wahr? Was ist der Unterschied?

Nochmaliges deutliches Vor- und Nachsprechen: reis, seile. Nun? bei reis klingt der s-Laut lauter. Hört, was ich spreche, ehe ich das s bei seile und ähnlichen Wörtern spreche? Der Lehrer spricht ein leises n vorher. Fühlt auch auf euren Kopf! Bei seile u. s. w. zittert's ein wenig, bei reis nicht.

Der neue s-Laut wird auch anders geschrieben als das (lange) s?

Bei (langem) s? Haarstrich, Keilstrich. Bei s? Haarstrich, Bogen, Haarstrich, Bogen.

Welcher andere Buchstabe ist dem s ähnlich? r. Auch bei anderen Buchstaben schreiben wir Bogen? o, a. Unterschied? Bei s sind die Bogen unten offen, bei o, a oben.

Wir merken uns

1. welche s-Laute wir kennen? Wir kennen s wie bei seile, rose. (Weiches s.)

Wir kennen s wie bei reis. (Hartes, lautes s.)

2. welche Buchstaben mit Bogen geschrieben werden? o, a, r, s (l, ö).

Zur Übung. Sprecht: Reis, Eis, las, los, Röslein. Sätze! Auch: Faſs, Biſs, Schuſs, Spaſs.

Anwenden des Gelernten auf bekannte Verschen. (Stimmhafter und stimmloser s-Laut.)

Schreiben: reis, rose; leis, leise; los, lose; las, lese; rose, röslein.

Lesen (S. 9 im **Buche**): eis, leis, leise, las, lese, los, lose, löse, rose, röslein, nase, same, seile. — (Abschreiben.)

Merkt und sprecht:

a) Sammetmatz heiſst Nachbars Katz;
Nachbars Katz heiſst Sammetmatz.

b) Sieben schlaue Schneeschipper schippen Schnee.

c) Mit sieben Sieben sieben sieben Siebmacher Sand.

Rätsel: a) Welcher Busch hat keinen Zweig?
b) Wird Reis nur vom Gärtner gebraucht?

8.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen, welches Tier in der Falle gefangen werden soll?

(Siehe untenstehende Abbildung.)

Welches ist's? Die Maus. Wir lernen »maus« schreiben und lesen.

Gebt die Laute an, die wir schreiben müssen? Zuerst? m. Dann? au. Endlich? s. Darstellung: | | | Einprägen. Brauchen wir alle drei zu lernen? m



Normalwort maus.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

bekannt von same, s von reis; au müssen wir lernen. Hört euch au genau an! Ich spreche au vor, so daß die Kinder a und u heraushören. Sprecht es nach. Sprecht auch: aus, haus, lau. Nun wollen wir auch au schreiben! Wird das wohl viel Mühe machen? Nein, wir schreiben erst a, dann u. Einübung. Versucht nun das ganze Wort zu schreiben! Lesen. Einübung.

Zur Vertiefung. Wieviel Laute enthält der Laut au? Bei welchen Wörtern sprechen wir nur a? same, ulan. Nur u? ulan, mus, nun, ru fe. Merkt: au ist ein Doppellaut.

[redacted]

Beim Schreiben dürfen wir das Häkchen über dem u nicht vergessen. Wie heifst es sonst? an.

Schreibt: ans, aus; lau, ulan.

Wir merken

1. welchen Doppellaut haben wir bei maus gelernt? au.

2. welche unserer Wörter werden mit drei Lauten geschrieben? reis, maus.

Zur Übung. Sprecht: Brauchbare Bierbrauerburschen brauen brausendes Braunbier.

Schreibt: same, ulan, maus.

Lest (S. 11): aus, lau, auf, lauf, ruf, faul, raum, saum, same, mus, los, rufe, raufe. Sätze! Abschreiben!

Lernt:

Fr. Mäuschen, was schleppst du dort
Mir das Stückchen Zucker fort?
M. Liebe Frau, ach vergieb,
Habe vier Kinder lieb;
Waren so hungrig noch,
Gute Frau, lafs mir's doch.
Da lachte die Frau in ihrem Sinn
Und sagte: Nun, Mäuschen, so lauf nur hin!
Ich wollte ja meinem Kinde soeben
Auch etwas für den Hunger geben.
Das Mäuschen lief fort, o wie geschwind!
Die Frau ging fröhlich zu ihrem Kind. (Hey.)

9.

Aufgabe. Heute schreiben und lesen wir, was der kleine Knabe auf dem Bilde gern haben möchte.

(Siehe nachstehende Abbildung S. 22.)

Was hält ihm der gröfsere hin? — Wein. Wir lernen »wein« schreiben und lesen. — Zerlegung des Wortes in seine Laute. Darstellung: |_|_| Einübung. Welche Laute sind uns bekannt? ei von ei, seile u. s. w.; n von ulan, leine. Schreiben derselben an die Stelle, wo sie hingehören: |_|_| (ei n) Welchen haben wir zu lernen? w. Seht, wie ich den Mund stelle! Sprecht: wein,

warm, wohl, w. Läſst sich w singen? Fühlt auf euren Kopf, wie's zittert. Wie wird w nun geschrieben? Entwickelung aus r und n. Schreibt, lest w. Versucht nun das ganze Wort zu schreiben. Lesen. Einübung.

Zur Vertiefung. Dürfen wir bei w den Mund genau so stellen wie bei m? Sprecht m! w! Unterschied? Bei m schlieſsen wir die Lippen. Bei w legen wir die Unterlippe an die obere Zahreihe. Aber bei n? Da öffnen wir die Lippen und legen die Zähne zusammen.



Normalwort wein.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

w wird auch anders geschrieben wie m? w: 2 Grundstriche. Schleife. Bogen. — m: 3 Grundstriche. Andere Buchstaben mit Grundstrichen? mit der Schleife?

Wir merken:

1. wie w gesprochen wird: Bei w wird die Unterlippe an die obere Zahnreihe gelegt.

2. wie w geschrieben wird: Zwei Grundstriche wie bei n, Schleife wie bei r, Bogen wie bei s.

Zur Übung. Sprecht: wein, mein; weile, meile u. dgl.

— Binde, Winde; Wand, Band. — Fach, wach; Weine, feine; Wälder, Felder.

Schreibt: ei, wei, ein, wein; mein; w, n, m, r, s.

Lest (S. 14): wie se, lö we, weil, wei le, wei ne, rein, wa re, wer, wem, wen, wo, wei se, mei se.

Sätze. Abschreiben.

Merkt und sprecht:

Wenn mancher Mann wüſste,
Wer mancher Mann wär',
Gäb mancher Mann manchem Mann
Manchmal mehr Ehr!
Weil mancher Mann nicht weiſs,
Wer mancher Mann ist,
Drum mancher Mann manchen Mann
Manchmal vergiſst.

Oder: a) Wir Wiener Waschweiber würden weiſse Wäsche waschen, wenn wir wüſsten, wo warmes Wasser wär'.

b) Meister Müller, mahl' mir meine Metze Mehl!
Morgen muſs mir meine Mutter Milchmus machen.

c) Wenn wir wären, wo wir wollten, wer weiſs, wie weit wir wohl wären.

Sprich dreimal schnell hintereinander:

a) Metzger, wetz das Metzgermesser.
b) Meſswechsel, Wachsmaske.

10.

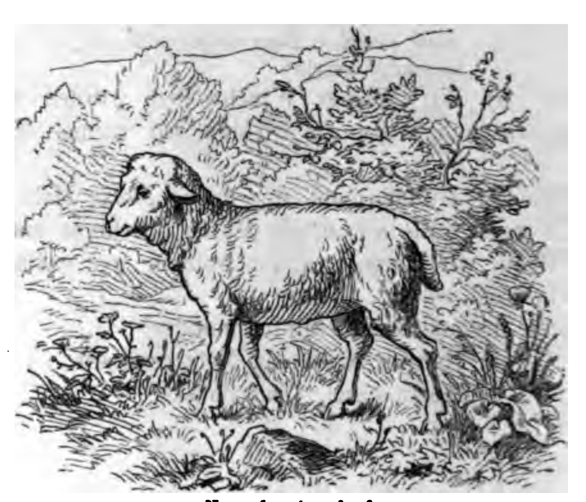
Aufgabe. Wir schreiben und lesen heute, welches Tier wir (S. 15) auf der Weide sehen.

(Siehe nachstehende Abbildung S. 24.)

Gebt an, welches Tier es ist! — Schaf. Wir lernen »schaf« schreiben und lesen.

Was haben wir zuerst zu thun? Wir müssen überlegen, ob wir schon alle Laute kennen. Zerlegt das Wort in seine Laute! Vor a hören wir sch, nach a f. Darstellung: |_|_| Welche sind uns bekannt? a von ulan, same; f von seife. Einordnen in die schematische

Darstellung: a f Welchen Laut müssen wir lernen? sch. Sprecht: schaf, schu le, schuh, sch. Der macht viel Lärm, wenn wir ihn sprechen. Nun wollen wir ihn schreiben. Pafst auf, wie leicht er ist! Wo haben wir diesen Buchstaben gehabt? (Ich habe ch angeschrieben.) Bei rauch. Und diesen? (s.) Bei sei le. Der neue sieht nun so aus: sch. Wie klingt er? Wie nicht? (s-ch.) Einübung. Eintragung in das Schema: sch a f Schreibt das ganze Wort. Lesen. Übung.



Normalwort schaf.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Zur Vertiefung. Das sch wird oft mit s verwechselt. Wird's so ähnlich gesprochen?

Sprecht: schaf, sch, seife, s - sch, s. Beachtet meinen Mund! Bei s machen wir den Mund breit, bei sch machen wir ihn rund und strecken die Lippen weiter vor. Und warum ist es so leicht zu schreiben? Es besteht aus s und ch. So leicht war auch das au. Weshalb? Das bestand aus den beiden uns bekannten

Lauten a und u. Zusammenstellung: seile, rauch, schaf, s, ch, sch.

Wir merken uns nun:

1. wie sch gesprochen wird: Bei sch schieben wir die Lippen weit vor.

2. wie sch geschrieben wird: sch besteht aus s und ch.

Zur Übung.

Sprecht: a) Saum, Schaum; Suppen, Schuppen; Sande, Schande. (Sätze!)

b) Schneiderschere schneid't scharf, scharf schneid't Schneiderschere.

c) Schnall' schnell die Schnall' an.

d) Sechsundsechzig Schock sächsische Schuhzwecken.

Schreibt: a, scha, schaf; schur, schafschur, sche re.

Lesen (S. 15): schur, schafschur, sche re, scho ne, schein, schu le, ich lau sche, ich schau e, schön, schon, scha le. Abschreiben.

Zugaben:

Das Schäfchen auf der Weide
Hat Wolle weich wie Seide,
Hat um den Hals ein rotes Band;
Frifst Krümchen auch aus meiner Hand.

Mäh, Lämmchen, mäh!
Das Lämmchen lief in Schnee,
Es stiefs sich an ein Steinchen,
Da that ihm weh sein Beinchen.
Es stiefs sich an ein Stöckchen,
Da that ihm weh sein Köpfchen.
Es stiefs sich an ein Sträuchelein,
Da that ihm weh sein Bäuchelein.
Da sagt das Lämmchen mäh!

Bemerkung: Da auf S. 16 die dauerlosen Laute beginnen, so ist hier ein Rückblick auf sämtliche nun bekannte Laute nötig und angebracht.

Wir kennen nun

a) die Selbstlaute: ei, ö, e, o, a, u, au, ie.

b) die singbaren Mitlaute: m, n, s, l, r, w.

c) die dauernden nicht singbaren Mitlaute: f, ch, sch, s.

11.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen, was die Frau (S. 16) zusammenrecht.

(Siehe beifolgende Abbildung.)



Normalwort laub.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

»laub«. Zerlegung in die drei Laute: l, au, b. Darstellung durch Handbewegungen und durch Zeichnung: |_|_|_| Einübung. Bekannte Laute: l von leine, seile u. s. w.; au von maus, rauch u. s. w. Eintragen: |_|_|_| l au

Schreibt: lau.

Neu: b. Vorsprechen. Ich setze die Lippen auf einander und halte die Luft eine Weile zurück. Dann öffne

ich plötzlich die Lippen. Nachsprechen. Haltet eure Hand in die Nähe des Mundes und fühlt den Hauch der Luft. (Dafs b hier stimmlos gesprochen wird, bleibt zunächst — bis »peitsche« — unbeachtet.) Nachsprechen: laub, leib, lieb, b.

Schreiben. Entwickelung aus l und o. Übung. Eintragen in die Darstellung: l au b Das ganze Wort. Lesen. Übung.

Wir wollen auch lesen und schreiben: *wo das Laub hing.* »baum«. Das Nähere wie oben. Besondere Übung erfordert aber die Verbindung von b und au. Die Lippen bleiben eine Weile zu einem b geschlossen und dürfen sich erst öffnen, wenn das au gesprochen werden soll. Zeichen geben! Übung: schliefst den Mund zu einem b und auf mein Zeichen öffnet ihr ihn zu einem o! — bo (den). Desgleichen: bö (se), bä (r), bei (fsen), be (ere), bau (er), bäu (mlein), bi (er), bü (cher), bu (ch). Tüchtige Übung! Schreiben des Wortes baum. Zusammenfassung: laub, baum.

Zur Vertiefung. *Wird hier der Mund nicht bald so gestellt wie bei m in »same«.* Sprechen: m, b. Unterschied? Bei m strömt die Luft durch die Nase. Haltet die Nase zu und versucht b, dann m zu sprechen. Bei b platzen die geschlossenen Lippen auf.

Stellt alle Buchstaben zusammen, bei denen der *Schleifpunkt* zu schreiben ist. ö, o, a, au. Desgleichen die mit demselben *Bogen*. l, b.

Merkt: 1. *wie b gesprochen wird.* Lippen aufeinander legen und dann öffnen.

2. *wie b geschrieben wird.* Aufstrich, Bogen, Aufstrich, Schleife.

Zur Übung.

Lesen (Buch S. 16): ra be — rab rab — raub — lieb — bö se — leib — bein — bu be — lo be — beil — bier — rei be — bie ne — wa be. Abschreiben.

[redacted]

Schreiben: l, b; au, lau, bau, laub, baum — ei, leine, reis. —

Sprechen: Ist das richtig, wenn K. spricht: wir sitzen in der lau we? Desgleichen: lieber, Gräber, Gabel, Schnabel, Säbel (nicht w!); geben, leben, sieben (nicht siem!); oben, Abend, blieben. (Sätze.)

Merkt und sprecht:

a) Es liegt ein Klötzchen Blei gleich bei Blaubeuren.

b) Wie backen die Bäcker die Wecken so klein,
Sie schieben dreihundert zum Ofenloch 'nein!

c) Die Bürsten mit schwarzen Borsten bürsten besser als die Bürsten mit weißen Borsten.

d) Fünf und zwanzig Ellen blau Florettband.

e) Nachbars Hund heißt Kunterbunt,
Kunterbunt heißt Nachbars Hund.

Rätsel: Es flog was über den Graben,
Hatte zwei Seiten und keinen Magen?
(Baumblatt.)

Oder: Im Lenz erquick' ich dich,
Im Sommer kühl' ich dich,
Im Herbst ernähr' ich dich,
Im Winter wärm' ich dich. (Baum.)

Oder: Es geht was den Boden hin
Und trappt nicht? (Schatten.)

Oder: Welcher grüne Baum hat doch kein Laub?
(Tannenbaum.)

12.

Aufgabe. Wo die schönen Spielsachen sind. (S. 17.)
(Siehe nachstehende Abbildung S. 29.)

»bude«. Zerlegung in Silben: — — Desgleichen in Laute: |_| |_| Bekannt: b von baum, laub; u von ulan, e von seife, leine. Eintragen: |_| |_| (b u - e) Schreiben: bu. Neu: d. Vorsprechen. Ich lege die Zungenspitze leise an die obere Zahnreihe und hebe sie nach einer Weile

ab. Da die Verbindung des d mit nachfolgendem Selbstlaute gewissen Schwierigkeiten ausgesetzt ist, tüchtige Übung. Legt die Zungenspitze zu einem d an die Zähne und auf mein Zeichen sagt ihr d und a! da(me), desgl. dä(mchen), dau(men), de(hnen), dei(chsel), di(ener), do(se), du. Schreiben: d, aus n und o (Schleifpunkt vergrößsert). Übung. Eintragen: b u d e Wort. Lesen.



Normalwort bude.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Zur Vertiefung. Warum erinnert uns d an b?

Sprechen d, b. Bei d und bei b halten wir die Luft eine Weile zurück. Hand gegen den Mund halten und beide Laute sprechen. Bei b legen wir die Lippen leise aneinander, bei d kommt die Zungenspitze an die obere Zahnreihe.

Welche anderen Buchstaben reichen bis zur oberen Linie? l, s, b.

Und welche nicht? ei, ö, e, n, o, a, m, r, u, au, ie, w.

Welches sind die längsten Buchstaben? s, f, ch, sch.

Wir merken 1. wie d gesprochen wird:

Zungenspitze hinter die obere Zahnreihe stellen und dann abheben.

2. welche Buchstaben bis an die obere Linie reichen? d, l, s, b.

Zur Übung.

Lesen (S. 17): sei de — mo de — ma de — die — dies — do se — dein — leid — die le — die se — scha de — re de.

Sätze! Abschreiben!

Schreiben: b, bu, d, de; bu de, die, du, dein, die se, dies.

Sprechen: a) F. sagte: das schmeckt dut. Wie mufs es heifsen?

(dnade, dnädig = Gnade, gnädig; Glas, nicht dlas. Klasse, nicht dlasse.

b) Unser alter Ofentopfdeckel tröpfelt.

c) Drei Teertonnen und drei Thrantonnen.

d) Wo ist der Mann, der mir die drei Äpfel vom Birnblütenblattel abreifsen kann?

Rätsel: Welcher Peter macht den gröfsten Lärm? (Trompeter.)

Es lebt nicht und zappelt doch? (Zappelmann.)

Welcher Laden hat keine Thüre? (Fensterladen.)

13.

Aufgabe. Schreiben und lesen, was der kleine Knabe in der rechten Hand hält. (S. 19.)

(Siehe nachstehende Abbildung S. 31.)

»peitsche«. Zerlegung in Silben und Laute. Darstellung durch Handbewegungen und Zeichnung: |_|_| |_| Einübung. Bekannte Laute: ei, t, sch, e. Eintragen: |_|_| |_| (ei t sch e) Schreiben: sche, eit. Neu: p. Vorsprechen: Lippen fest auf einander drücken und nach einer Weile schnell öffnen. Nachsprechen. Fühlt ihr den Hauch? Nachsprechen.

Schreiben. Entwickelung aus o und ch. Übung. Eintragen: p ei t sch e Das ganze Wort. Lesen. Übung.

Zur Vertiefung. p dürfen wir nicht mit einem Laut von »taube« verwechseln. Nicht mit b. Unterschied? Sprecht b, p. Fühlen des stärkeren Hauches bei p. Lippen fester als bei b.

Übt: pa (te), po (le), pau (l), piep. Die Lippen bis auf ein gegebenes Zeichen geschlossen halten und ohne Pause



Normalwort peitsche.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

mit dem folgenden Laut verbinden. Desgleichen: ba (den), bo (den), bau (en), bie (ne). Es ist ähnlich wie bei d und t (bude, taube). Bei d wird die Zungenspitze leise an die obere Zahnreihe gedrückt, bei t fest. Sprecht d, t; p, b. In unserem neuen Worte werden viele Laute mit dem Keilstrich geschrieben? t, sch, p. Schreibt noch andere! f. Wie wird b und wie p geschrieben?

Merkt 1. wie b und wie p gesprochen wird? Lippen leise, Lippen fest zusammendrücken.

2. wie b und wie p geschrieben wird? b: Auf-

strich, Bogen, Aufstrich, Schleife; p: Aufstrich, Grundstrich, Aufstrich, Keilstrich, Aufstrich.

Zur Übung. Lesen (S. 19): pein — piep — pau se — paul — pa te — po le — ba de — bein — lie be — lieb — bei de — bei ne — rei te. Abschrift!

Schreiben: p, peit, sch, e, sche, peit sche, tau be, bu de, rauch.

Sprechen: a) backen, packen; Rabe, Rappe; Bube, Puppe.

b) Der Potsdamer Postkutscher putzt den Potsdamer Postkutschkasten.

c) Es ging ein Hirsch wohl über den Bach,
Er brach mir zwei, drei trippeldi trappeldi Blumperbeerblättchen ab.

d) Auf dem Pipaponzenberge
Wohnt die Pipaponzenfrau
Mit den Pipaponzentöchtern,
Essen Pipaponzenbrei
Aus den Pipaponzentöpfen
Mit den Pipaponzenlöffeln
Von den Pipaponzentellern.

Rätsel: Zwei Köpfe, zwei Arme,
Sechs Füſse, zehn Zehen:
Wie soll ich das verstehen? (Reiter.)

Bei Tage haut es Fleisch,
Bei Nacht hängt's wie ein Zopf? (Peitsche.)

Welches Pferd hat keinen Huf? (Steckenpferd.)[1]

14.

Aufgabe. Worauf der Mann auf dem Bilde (S. 20) schlägt. »keil«.

(Siehe nachstehende Abbildung S. 33.)

Zerlegung in Laute: | | | Bekannt ei, l. Schreiben: eil. Neu: k. Vorsprechen: Zungenrücken fest an den

---

[1]) Die Rätsel aus: *Seidel*, Handreichung für Elementarlehrer. Zschoppau, Raschke, 1881.

[redacted]

hinteren Gaumen und nach einer Weile davon entfernen. (*Bangert* schlägt vor, einem Knaben, der nicht k sprechen kann, mit einem Stäbchen die Zunge so zurückzuschieben, dafs sie sich nach dem Gaumen wölbt.) Nachsprechen. Schreiben: Entwickelung aus t. Eintragen: k ei l Das ganze Wort.

Zur Vertiefung. Wie unterscheiden sich k bei keil und t bei taube?



Normalwort keil.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Sprechen: keil, k; taube, t; k, t. k: Zungenrücken an den Gaumen; t: Zungenspitze an die obere Zahnreihe. Drückt die Zunge zu einem k an den Gaumen und sprecht: ka (m), ke (gel), ki (eselstein), ko (hle), ku (h), kö (hler), kü (he), keu (le). k wird aber bald so geschrieben wie t? Aufstrich, Keilstrich, Häkchen, Bogen.

Merken: 1. wie k gesprochen werden mufs. Zunge (fest) an den Gaumen.

2. wie k geschrieben wird? Gruppe des Keilstrichs: t, k, s, sch, f, p.

Zur Übung. Lesen: kot — kies — kein — keim — kau fe — tau fe — kam — kur — kiel — kaut — kaum — lu ke — tu te — tot. Abschreiben.

Schreiben: keil, teil, tau bė, peit sche — k, t, d, k, ch.



Normalwort zaum.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Sprechen: Grofse Krebse krabbeln in dem Kober.
Grofse Katzen haben grofse Katzenköpfe.
Klein Kind kann keinen Kirschkern knacken.
Achtundachtzig achteckige Hechtsköpf'.

15.

Aufgabe. Was dem Pferde angelegt wird (S. 22). »zaum«. (Siehe vorstehende Abbildung.)

au m — Schreiben: aum. Vorsprechen: z. Zungenspitze hinter die obere Zahnreihe, dann t und s schnell sprechen.

Nachsprechen. Dauerlos! Schreiben. Die Kinder werden ts schreiben wollen. Der Lehrer überrascht sie mit dem neuen Zeichen: z. Eintragen: z au m »zaum«.

Zur Vertiefung. z ist eigentlich aus zwei Lauten zusammengesetzt. t, s. Übung: za (hl), zau (n), zi (egel), zü (gel), zu, zä (hne). Warum erinnert uns das geschriebene z an s und g? Bogen wie Schlufs-s, Keilstrich wie g.



Normalwort bär.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Merken: 1. Bei z wird schnell t und s hintereinander gesprochen. 2. Bis an die untere Linie reichen: g, z, p, s, sch, ch, f.

Zur Übung. Lesen (S. 22): wo zu — zier de — gaul — rei ze — ziel — zaum — zeit — zei le — kauz — zaum — saum — zei le — sei le.

Schreiben: zaum, gaul, zier de — zaum, saum; zei le, sei le.

Sprechen: Saal, Zahl; Siegel, Ziegel; Zangen, sangen.

Sammetmatz heifst Nachbars Katz, Nachbars Katz heifst Sammetmatz.

Ich verkaufe den Stock, welcher den Hund schlug, welcher die Katze bifs, die die Ratte frafs, die meine Perücke zernagte.

16.

Aufgabe. 1. Wer der Tänzer ist (S. 24). »bär«.
|_|_| Neu: ä. Vorsprechen. Nachsprechen. Schreiben.
b r Das ganze Wort. (Siehe Abbildung S. 35.)



Normalwort kühe.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

2. Welche Tiere wir auf der Weide sehen. (S. 25.) »kühe«. (Siehe vorstehende Abbildung.)
|__| |__| Neu: ü. Vorsprechen. Nachsprechen. Schrei-
k (ü) h e ben. Das ganze Wort.

3. Was wir besonders im Walde sehen. »bäume«. (Siehe nachstehende Abbildung S. 37.)
|_|_ |__| Neu: äu. Das Vorsprechen führt auf
b (äu) m e oi (boime). Schreiben jedoch: äu. Das Wort. Zusammenfassung: bär — kühe — bäume.

Zur Vertiefung. Die drei neuen Laute sind drei andern sehr ähnlich? ä wird bald wie a, ü bald wie u, äu bald wie au geschrieben. Sprecht: a, ä; u, ü, au, äu. Man nennt ä, ö, äu Umlaute. Äu dürfen wir nicht so wie ei sprechen: nicht beime, sondern bäume. Ü nicht so wie i: nicht kihe, sondern kühe.

Merkt euch, welche Umlaute wir kennen: ä, ü, äu. (Dazu ö — öl.)

Welche Doppellaute? ei, äu.



Normalwort bäume.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Zur Übung. Lesen (Abschreiben):

1. kä se — häs lein — ha se — mä he — sä e — sä me rei — sa me — rös lein — ro se — schäf lein — schaf — schä le.

2. hü te — büb lein — bu be — hut — ü be — mü he — gut — gü te — ge mü te — ich ru he — ich mä he.

3. bäum lein — baum — maus — mäus lein — mäu se — säu le — seil — gäu le — gaul — häs lein — lauf — schä me — säu me.

Schreiben: a, ä, sa me — bär; o, ö, lo se, öl — u, ü,

u lan, kü he, au, äu, baum, laub, bäu me — baum, bäum lein — kü he, kuh — sa me, sä en — lo se, lö se.

Sprechen: Zü gel, Zie gel — spü len, spie len — Stüh le, Stieh le — Säu le, Sei le — Feu er, Fei er — neun, nein.

Wie mufs das Folgende richtig heifsen? a) Moister, soll ich alle boide Boine mit der hoifsen Boize boizen? b) Meester, soll ich alle beede Beene mit der heefsen Beeze beezen?

Rätsel: a) Welche Kuh giebt keine Milch? (Blindekuh.)

b) Vorn wie eine Gabel — In der Mitte wie ein Fafs — Das Hinterst' wie ein Besen — Was ist das? (Kuh.)

17.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen, wer an der Angel gefangen werden soll.

(Siehe nachstehende Abbildung S. 39.)

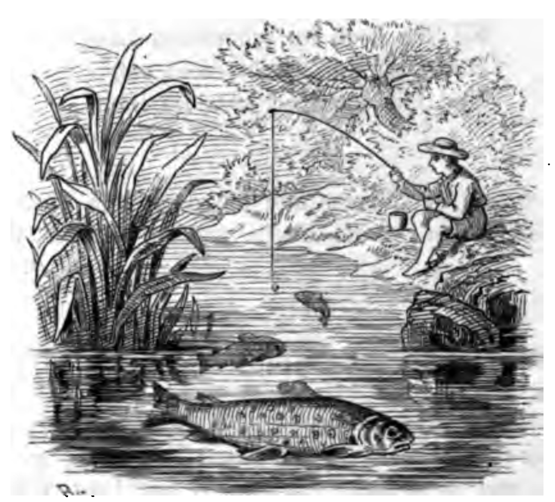
»fisch«. Zerlegung in Laute: |_|_| Alle sind bekannt, d. h. nach der Ansicht der Kinder: f bei sei fe, i e bei rie se, sch bei schaf. Da brauchen wir ja diesmal gar nichts zu lernen! Hört jedoch recht darauf, ob das ie bei rie se genau so klingt wie i bei fisch. Durch Handbewegungen — um die Dauer der i-Laute anzuzeigen von links nach rechts — und durch auffälliges Vorsprechen finden die Kinder, dafs das i bei riese länger ausgehalten wird wie bei fisch. Dürfen wir das i bei fisch wohl so schreiben wie bei rie se? Nein. Seht, ganz anders. Wie schwer! i. — — Was brauchen wir also von ie nur wegzulassen? e. Schreiben: fisch. Lesen. Übung.

Zur Vertiefung. So kennen wir nun zwei i-Laute. Sprechen: rie se, fisch, ie, i. Unterschied? Wir kennen kurzes und langes i. Warum werden beide ähnlich geschrieben? Sprecht a lang, kurz! Handbewegung. Ich will euch das lange und das kurze a lernen! a-a. Sie sind gleich. Desgleichen o, u, e, ä, ö, ü. Sprechen. Schreiben. Lesen.

Wir merken 1. welche i-Laute wir kennen? i wie in fisch, ie wie in rie se.

2. wie langes und kurzes a, o, u, e, ä, ö, ü geschrieben werden.

Zur Übung. Lesen: (Der Wert und Fortschritt der folgenden Stücke beruht darin, daſs von nun an zusammenhängende Ganze geboten werden.) a) wo ist der fisch — im tei che — der fisch teich — beiſs nicht hin ein — der biſs — der riſs. (Ab-, Aufschreiben.)



Normalwort fisch.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

b) fisch — bach — bäch lein — naſs — wel le — son ne — schup pe — hecht — gold fisch — das nied li che Fisch lein — die dün ne schup pe — die mun te re wel le — die hel le son ne.

c) frosch — am ran de — im schil fe — hüp fe in das nas se —

Schreiben: fisch — rie se — i — ei — reis — rie se — riſs — beiſs — biſs — ei — sei le — lei ne — sei fe — wein — peit sche — keil — fisch — kü he —

Sprechen: Stiel, still; Schiff, schief; i, ü: küſste,

Kiste; springen, Sprüngen; o: Rose, Roſs; Sohn, Sonne; a: Lamm, lahm; Wage, Wache; ä: Hähne, Henne; Säle, Geselle; ö: schöpfen, rösten; u: Guſs, Kuſs; Ruſs, Nuſs; ü: müssen, Gemüse.

Rätsel: Im Wasser schwimmt ein Tier herum
Mit Schuppen; es ist glatt und stumm;
Es wird gekocht und auch gebraten,
Nun kannst du es ganz leicht erraten.
(Fisch.)

Ohne daſs ich Füſse hätte,
Eil' ich doch im schnellsten Lauf,
Höre Tag und Nacht nicht auf,
Und bin doch fast stets im Bette.
(Bach.)

Im wohne im Wasser und bin doch kein Fisch;
Komm' braun in die Küche und rot auf den Tisch.
(Krebs.)

18.

Aufgabe. Wer mit seinem Hunde auf die Jagd gegangen ist.

(Siehe nachstehende Abbildung S. 41.)

»jäger«. └┘ └┘ Bekannt: ä, bär, g, gabe. Neu: j und er (wird zunächst als ein Laut aufgefaſst, da e ja von den Kindern kaum als e r aufgefaſst werden kann). j vorsprechen. Da dieser Laut meist von unseren Kindern wie ch (Dächer) ausgesprochen wird, leiten wir die Schüler, um diese fehlerhafte Aussprache zu vermeiden, an, ein doppeltes i zu sprechen: i-i-äger. Dabei wird zugleich der Verwechslung mit s (säger) vorgebeugt. Schreiben: 1. j. Entwickelung aus i und g. 2. er. Durch die schriftliche Darstellung wird klar, daſs dieser Laut aus kaum hörbarem e und r besteht. Das ganze Wort.

Zur Vertiefung. j wird beim Sprechen oft mit s (stimmhaft) verwechselt. Wird denn der Mund ähn-

lich gestellt? Sprecht: jäger (j = i͡-i-), säge; j, s. Unterschied? Bei j der Zungenrücken leicht gegen den Gaumen gehalten. Bei s die untere Zahnreihe unter die obere stellen. Singt j, s. Beidemal zittert der Kopf.

Aber j dürft ihr auch nicht wie ch (dächer) sprechen! Sprecht jäger, dächer; j, ch. Fühlt, wie stark der Luftstrom bei ch, und wie sanft er bei j ist.

Sprecht: ja, Jahr, Juni, Juli, Jubel, jeder, jener.



Normalwort jäger.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Bei j dürfen wir beim Schreiben nicht das Pünktchen vergessen. Welche anderen Buchstaben haben den Punkt? i, ei, ie. Den Haken? u, au, äu, eu. Zwei Striche? ä, ö, ü, äu.

Wir merken uns 1. wie j gesprochen wird: Zungenrücken an den Gaumen.

2. welche Buchstaben den Punkt haben: i, ei, ie, j.

Zur Übung. Lesen: (Durch Satzbildung den Zusammenhang herstellen.) jä ger hut — jä ger hund — jagd ta sche — jagd zeit — sep tem ber — ok to ber — win ter — ju ni — som mer —

Schreiben: a) er, ja, jä ger, ich, ei che, euch, rie che; sei le, s, j, ch.

b) Was hat der Jäger auf? (jä ger hut.)

Wer hilft dem Jäger den Hasen fangen? (jä ger hund.)

Was hat der Jäger umhängen? (jagd ta sche)

Wann ist die Jagdzeit? (sep tem ber, ok to ber.)

Sprechen: a) Jene graue Gans ging jenes grüne Gras grasen.

b) Was soll das heifsen: Eene jute jebratene jans ist eene jute jabe jottes?

Rätsel:

Der Jäger kennt ein Tier,
Es lebt und hat kein Blut,
Es hört und hat keine Ohren,
Es läuft und hat keine Beine. (Hase.)
Ich möchte wissen, wer das ist,
Der immer mit zwei Löffeln frifst. (Hase.)

19.

Aufgabe. Wen der Knabe füttert. (Siehe nachstehende Abbildung S. 43.)

»vö gel chen«. Zerlegung: |__| |__| |__| Bekannt: (f) ö, g, ch (S. 29). Neu: (v) el, en. (Siehe die Bemerkung zu er bei »jäger«.) Da diesmal kein neuer Laut zu üben ist (im Sprechen), so tritt gleich die schriftliche Darstellung ein. Ein langes Wort! Erste Silbe? Schreibt sie? (Die Kinder: fö, der Lehrer: vö. Jetzt wird erst deutlich, dafs ein neuer Buchstabe zu lernen ist. Entwickelung aus w. Zweite Silbe? Anschreiben: gel. Die Niederschrift zeigt, dafs el aus e und l besteht. Erste und zweite Silbe? — Dritte Silbe? Anschreiben: chen; en = e n. Das ganze Wort.

Zur Vertiefung. a) Wird v in »vögelchen« anders gesprochen als f in »seife«? Sprecht's! — Nein. Wie wird's aber geschrieben? Bald wie w (r); f bald wie langes s.

b) Aus welchen Lauten besteht el? en? War's nicht ähnlich bei jä ger? er = e r.

c) Zählt die Silben bei ei, vögel, vögelchen.

Wieviel Silben kann ein Wort haben?

Wir merken 1. welche f-Laute wir kennen: f (seife), v (vögelchen). 2. wie el, er, en geschrieben wird.

Zur Übung. Lesen: der vo gel — das vög lein — vo gel bau er — kä fig — rie gel — ver gifs das fut ter nicht — was ser — kör ner — es sen — (S. 34).



Normalwort vögelchen.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Schreiben: sei fe, schaf, fisch — vö gel chen, vo gel — wein, vögel — v, w, f — er, el, en, eln, le, nen, chen, ern (Wörter S. 35, 36) — rauch — vö gel chen.

Sprechen: a) Violett steht recht nett, recht nett steht violett.

b) Die Feldmaus verführt die Feldratte,
Die verführte Feldratte verführt die Feldmaus.

c) Kauf mir eine Gans ab!
Wie teuer? Drei Dreier.
Ist sie fett? Fett ist sie.

Hat sie Federn? Federn hat sie.
Wie geht sie?
Wickeldi wackeldi.
Wie schreit sie?
Hirsam, tirsam, timtam, tirsam,
Gritscham, gratscham, grill.

Zur Übung im Lesen und Schreiben: siehe S. 35: die fel der; S. 36: das feld (er, el u. s. w.).

Rätsel: Ei, sagt mir doch den Vogel an,
Der seinen Namen rufen kann! (Kuckuck.)

20.

Aufgabe. Wir schreiben und lesen, wie man die Spitzen der Halme nennt.

(Siehe nachstehende Abbildung S. 45.)

»äh ren«. Zerlegung: (äh) r en Bekannt: ä = bär, r = reis, en = vögelchen. Die nun folgende schriftliche Darstellung des Lehrers zeigt, dafs ein neues »äh« zu lernen ist, das aber gar nicht schwer ist. Hinter ä tritt das h von kühe, haus. Stummes h. Das ganze Wort.

Wir lernen auch, was in der Mühle aus den Körnern gemacht wird.

»mehl«. m (eh) l Die Schüler werden mähl oder mäl schreiben wollen, der Lehrer zeigt ihnen den neuen ä-Laut, und endlich wird »mehl« eingeübt.

Zur Vertiefung. Wie verschiedenartig doch »ä« geschrieben werden kann! Welche Wörter enthielten diesen Laut? Sprecht: bär, ähren, mehl! Werden diese Laute verschieden ausgesprochen? Nein. Wie kann »ä« geschrieben werden? Wie in bär: ä; wie in ähren: äh; wie in mehl: eh.

Ihr kennt auch andere gleichklingende Laute, die mit verschiedenen Zeichen geschrieben werden. f (seife), v (vögelchen) — äu (bäume), eu (heu) — s (reis), fs (mafs).

Merkt 1. welche ä-Laute uns bekannt sind: ä, äh, eh (bär, ähren, mehl).

2. welche anderen Laute auch verschieden geschrieben werden: s, ſs; eu, äu; v, f.

Zur Übung.

Sprechen und Lesen: Wie klingt: uh, üh, ah, äh, oh, öh, ih?

Schreibt zweierlei u (u, uh), o (o, oh) u. s. w.



Normalwort Ähren.
Aus: Heinemann und Schröder, Erstes Lesebuch.

Lesen (S. 37): wir fah ren ein — zäh le die fuh ren — es sind mehr als zehn — mäu se neh men ihr teil — der ha fer hat ei ne äh re — die hüh ner ver zeh ren sie — fah re in die müh le — mah le den wei zen — was ser müh le — wind müh le —

Desgleichen S. 37, 2. Abschnitt (s. d.).

Schreiben: Sätzchen aus dem Gelesenen.

Rätsel: Wer liest immer im Freien? (Ährenleser.)

Rückblick: Da mit den nächsten Worten die Grofsschreibung beginnt, so macht sich hier ein Rückblick auf die bis jetzt bekannten Laute nötig:

Selbstlaute: a, e, i, o, u; ä, ö, ü; äu, eu, ei (äh, eh).

Singbare Mitlaute: m, n, l, r, w, s, j.

Dauernde, nicht singbare Mitlaute: f, v, h, ch, sch, s, fs.

Dauerlose Mitlaute: b, p, d, t, g, k, z.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

[redacted]

Die Streitfragen

des

Schreiblese-Unterrichts

vom

Standpunkte der Herbartschen Psychologie
aus betrachtet.

Von

F. Hollkamm.

Pädagogisches Magazin. Heft 99.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.



Der Schreiblese-Unterricht krankt mehr als andere Fächer des Elementarunterrichts an einer grofsen Zahl noch ungelöster Streitfragen. Beweis dafür liefern die zahlreichen Fibeln, Anweisungen, Lehrbücher für dieses Fach, deren Anzahl noch mit jedem Jahre steigt und von denen fast ein jedes »neue Bahnen« führen oder eine »neue Methode« zur Geltung bringen will. Als solche wird jede, wenn auch unbedeutende Modifikation des Lehrganges oder Lehrverfahrens angepriesen, jede wird mit volltönendem Namen belegt, mit »schwerwiegenden« Gründen verteidigt, und jede findet ihre Anhänger und Verbreiter, auch wenn sie nur in wenigen Punkten wirkliche Fortschritte bringt. Das ist, obwohl es als ein Zeichen regen pädagogisch-methodischen Lebens im deutschen Lehrerstande angesehen werden mufs, doch in vieler Hinsicht beklagenswert. Es trägt nicht nur dazu bei, Methode und Methodik überhaupt in Mifskredit zu bringen und der Phrase, dafs »viele Wege nach Rom führen«, einen Schein von Berechtigung zu verleihen, sondern es bringt auch die jungen vom Seminare abgehenden Lehrer in Verwirrung, wenn sie hier diese, dort jene Methode anwenden sollen und fast an jeder Stelle ihrer Wirksamkeit eine neue Fibel vorfinden. Das ist um so schlimmer, wenn ihnen die kritischen Gesichtspunkte fehlen, nach denen Methoden resp. Fibeln auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft werden müssen, und wenn ihnen die methodische Selbständigkeit mangelt, die eine Emanzipation von der Fibel möglich machen würde. Es wird dieser Zustand nur dann wirksam bekämpft werden können, wenn die Arbeiter auf dem Gebiete der Methodik genötigt sein

werden, jede Verbesserung, die sie vorschlagen, auch als solche nachzuweisen, und zwar nicht allein mit Berufung auf Erfahrung, die leicht täuscht, wenn die Versuche nicht mit der nötigen Sorgfalt angestellt wurden, auch nicht mit Erfolgen, die vielleicht nur eingebildete waren oder durch äufsere Umstände hervorgebrachte, sondern mit psychologischen Gründen. Leider ist das noch nicht der Fall, weil manche Verfasser von Fibeln die Psychologie noch nicht als die höchste und allein kompetente Richterin in methodischen Fragen anerkennen oder Anhänger der alten Psychologie der Seelenvermögen sind, die zur Lösung methodischer Streitfragen unbrauchbar ist, weil sie die seelischen Vorgänge ordnet, aber nicht erklärt. Dagegen ist die Psychologie *Herbarts* dazu in hohem Grade brauchbar, aber leider noch zu wenig gekannt und gewürdigt. Die nachfolgende Arbeit hat nicht sowohl den Zweck, die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts endgiltig zu lösen, als vielmehr die Brauchbarkeit der *Herbart*schen Psychologie für Lösung solcher Fragen zu zeigen und dieselben dadurch ihrer Lösung vielleicht einen Schritt näher zu bringen.

Fragen wir nun zunächst, wie sich der Vorgang des Lesens und Schreibens im Kinde vollzieht, und welche psychologischen Gesetze dabei besonders in Frage kommen.[1]

Lesen ist kurz definiert die Verwandlung von sichtbaren Buchstabenkomplexen in Lautkomplexe, während Schreiben den umgekehrten Vorgang darstellt. Diese Verwandlung kann sich auf verschiedene Weise vollziehen. Der Buchstabenkomplex kann ein gedrucktes oder ein geschriebenes Wort sein. Der Lautkomplex wird entweder

---

[1]) Da vorausgesetzt ist, dafs die Leser dieser Arbeit auf dem Boden der *Herbart*schen Psychologie stehen, so verbot sich eine wenn auch nur kurze Darstellung dieser Psychologie von selbst. Nur mit Rücksicht auf die ihr noch fern stehenden Leser sind hier und da Andeutungen gegeben, die jedoch nur dem oben angegebenen Zwecke dienen und zum Studium von *Herbarts* Psychologie anregen sollen.

gesprochen und gehört, wie beim lauten Lesen, oder er wird nur vorgestellt, wie beim stillen Lesen. Beim Schreiben wird entwedcr ein gedachter Lautkomplex in den entsprechenden Buchstabenkomplex umgesetzt, wie z. B. beim Aufschreiben, oder der Lautkomplex ist hörbar, wie beim Diktatschreiben. In allen diesen Fällen steht hinter dem Lautkomplexe die dazu gehörige sachliche Vorstellung, wenn das Lesen ein verständiges ist. Die Vorstellung fehlt oder ist nur unvollkommen vorhanden beim rein mechanischen Lesen. Im ersteren Falle sind die Vorstellung und der sie bezeichnende Lautkomplex aufs engste mit einander verknüpft, so daſs es besonderer Veranstaltungen bedarf, beide von einander zu lösen.[1]

Eine gleich enge Verbindung ist beim geübten Leser und Schreiber vorhanden, zwischen dem Buchstaben- und dem Lautkomplex. Bei ihm vollzieht sich der psychische Vorgang in der einfachsten Weise so, daſs das sichtbare Wort sogleich das hörbare erzeugt und umgekehrt. Der Erwachsene, der vom 6. Lebensjahre an das Lesen täglich geübt hat, übersieht mit einem Blick eine ganze Reihe gedruckter oder geschriebener Worte. Im Nu wecken dieselben die entsprechenden Lautverbindungen, die nun unmittelbar darauf durch die Sprachorgane hervorgebracht werden, um im Hörer die zugehörigen Vorstellungen ins Bewuſstsein zu heben. Nicht so beim Anfänger.[2] Mühsam hebt jede Buchstabenvorstellung den ihr zugehörenden Laut, und ebenso mühsam werden die Laute zum Lautkomplexe verbunden. Dabei treten manche Störungen ein, etwa wenn Laut- und Buchstabenvorstellung ungenügend verbunden sind, so daſs sie einander nicht zu heben vermögen, oder wenn Verwechselungen zwischen den Lauten oder Buchstaben eintreten. Infolgedessen wird das Ziel, nämlich die Erzeugung des richtigen Lautkom-

[1]) Das geschieht z. B. durch häufig wiederholtes Sprechen desselben Wortes.

[2]) Es ist der Einfachheit halber nur vom Lesen die Rede da, wo das Schreiben bloſs den umgekehrten Vorgang darstellt.

plexes nicht erreicht. Solche Fehler stellen sich nicht nur am Anfange des Unterrichts ein. Sie sind vielmehr am häufigsten in der Periode des sog. Wortlesens, wo der Schüler nicht sowohl auf die einzelnen Elemente der Komplexion achtet, sondern sogleich die ganze Komplexion aufzufassen sich bemüht. Hier macht der Zusammenhang der Sachvorstellungen seine Wirkung geltend, stört die ruhige Auffassung der Wortreihen und erzeugt das, was man gewöhnlich Raten nennt. Der Schüler will vermittelst der Vorstellung, deren Auftreten ihm aus dem Zusammenhange wahrscheinlich erscheint, ohne gründliche Betrachtung der Buchstaben sogleich das zu sprechende Wort ermitteln, was natürlich häufig genug mifslingt.

Was mufs nun der Schüler lernen, um verständig lesen und schreiben zu können?

Erstens mufs er die Bestandteile der hörbaren Worte, also die Laute in ihrer Vereinzelung kennen lernen.

Zweitens mufs er sich für jeden einzelnen Laut den Buchstaben merken, und zwar fürs Lesen den Schreib- und den Druckbuchstaben, fürs Schreiben nur den ersteren.

Drittens mufs er geübt werden, die Laute und Buchstaben zu hörbaren oder sichtbaren Wörtern zu verbinden.

Viertens mufs er angehalten werden, vermittelst der Wörter die entsprechenden Vorstellungen zu reproduzieren.

Dabei kommen hauptsächlich die folgenden psychologischen Vorgänge in Betracht:

1. Bei der Zerlegung und Wiederzusammensetzung der gesprochenen Worte handelt es sich um die Zerlegung von Vorstellungsmassen in ihre Einzelvorstellungen (Laute), sodann um Komplikationen derselben mit Muskelempfindungen (Aussprechen der herausgehörten Laute) und endlich um die Verbindung der einzelnen Lautvorstellungen zu Vorstellungsreihen.

2. Bei der Darbietung und Betrachtung des Schreibbuchstabens findet wiederum eine Zerlegung einer Vorstellungsmasse (Buchstabe) in ihre Einzelvorstellungen (Teile des Buchstabens) statt.

3. Beim eigentlichen Lesen kompliziert sich die Vorstellung des Schreibbuchstabens zunächst mit der zugehörenden Lautvorstellung und mit der entsprechenden Muskelempfindung (Erkennen und Aussprechen des Lautes für den Buchstaben); dann bildet der Schreibbuchstabe mit andern Schreibbuchstaben eine Vorstellungsreihe, die sich mit der entsprechenden Lautvorstellungsreihe zu einer Komplexion verbindet (Lesen des geschriebenen Wortes).

4. Beim Schreiben bilden zunächst die Belehrungen über Haltung des Armes, der Hand, der Finger, über Haltung des Stifts etc. eine Vorstellungsreihe, die sich mit den entsprechenden Handmuskelempfindungen zu komplizieren hat. Mit diesen letzteren gehen wiederum die Vorstellungen der Schreibbuchstaben zu einer Komplikation zusammen. Aufserdem mufs zur Herbeiführung einer schönen Schrift die Vorstellung des vom Lehrer vorgeschriebenen Muster-Buchstabens mit der Vorstellung des vom Kinde geschriebenen Buchstabens verschmelzen.

5. Die Einführung der Druckschrift macht den Vorgang noch zusammengesetzter. Es mufs sich wie beim Schreibbuchstaben die Vorstellung des gedruckten Buchstabens mit Lautvorstellungen, mit Muskelempfindungen und mit Schriftbuchstabenvorstellungen komplizieren, nachdem vorher die Gesamtvorstellung des Druckbuchstabens in Teilvorstellungen zerlegt worden ist. Die Vorstellungen der Druckbuchstaben verschmelzen untereinander wieder zu entsprechenden Vorstellungsreihen.[1]

Diesen Vorgängen liegen hauptsächlich folgende psychologische Gesetze zu Grunde:

1. Das Gesetz der Apperzeption oder geistigen Aneignung. Es behauptet, dafs die in uns schon vorhandenen älteren Vorstellungsgruppen und Reihen sich mit den neu eintretenden Wahrnehmungen verbinden und dadurch zu

---

[1] Vgl. *Barth*, Das erste Lesen und Schreiben. Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig, 1865. S. 92—93.

gröfserer Klarheit erhoben werden.[1]) Alles Lesen aber schliefst, wie *Lange* nachweist, ein dreifaches Apperzipieren in sich.[2]) Zuerst wird eine Reihe von Buchstaben- oder Wortbildern, sodann die entsprechende Laut- oder Wortklangreihe und endlich die durch beide bezeichnete Gruppe von Sachvorstellungen aufgefafst, d. h. als mehr oder minder bekannt wiedererkannt.« Aus dem psychologischen Vorgange der Apperzeption folgt für die praktische Pädagogik, die Fächer und Stoffe des Unterrichts so zu ordnen, dafs die Apperzeption neuer Wahrnehmungen möglichst begünstigt werde. Dies Gesetz ist deshalb vor allem wichtig für die Stellung des Schreiblesens im Lehrplan.

2. Die Gesetze der Verbindung der Vorstellungen. Ihrem Inhalt nach sind die Vorstellungen entweder gleich, wenn nur die Stärke ihres Vorstellens verschieden ist oder ungleich, wenn auch die Beschaffenheit der Vorstellungen differiert. Im letzteren Falle haben sie entweder inhaltlich gar nichts gemein und heifsen dann unvergleichbar oder disparat, oder sie haben einen Teil ihres Inhalts gemein und werden alsdann konträr entgegengesetzte Vorstellungen genannt. Ein laut und ein leise gesprochenes A wären also gleiche Vorstellungen, zwei Laute oder auch zwei Buchstaben untereinander konträr entgegengesetzt, Sach- und Sprachvorstellung dagegen oder auch der Laut und sein Buchstabe, oder ein gesprochenes und geschriebenes Wort disparate Vorstellungen. Über die Verbindung dieser Arten von Vorstellungen gilt, dafs gleiche Vorstellungen, wenn sie im Bewufstsein zusammentreffen, zu einer verschmelzen, dafs disparate Vorstellungen sich komplizieren, d. h. rein äufserliche, vom Inhalt unabhängige, trotzdem aber in der Regel sehr feste Verbindungen, die sog. Komplexionen[3]) eingehen, und dafs konträr entgegengesetzte Vorstellungen einander zuerst gegenseitig hemmen,

---

[1]) *Lange*, Apperzeption, 4. Aufl., S. 33 und *Drbal*, Emp. Psychologie, 5. Aufl., S. 172.

[2]) A. a. O. S. 61.

[3]) *Drbal*, S. 78.

nach eingetretener teilweiser Hemmung aber sich vereinigen, soweit sie nicht gehemmt sind. Diese Gesetze kommen hauptsächlich in Anwendung bei der Einprägung der Laute und Buchstaben und bei ihrer Verbindung zu Wörtern.

3. Für die Verbindung und Befestigung der Wortelemente sind ferner wichtig die Reproduktionsgesetze, und zwar für die disparaten Vorstellungen in erster Linie das Gesetz der Gleichzeitigkeit.[1]) »Vorstellungen reproduzieren einander, wenn sie gleichzeitig im Bewufstsein waren.« Dieser Fall trifft zu, wenn zugleich ein Buchstabe angeschaut und dazu sein Laut gesprochen, oder ein Laut gehört und sein Buchstaben geschrieben wird. Geschieht das öfter, so reproduziert später der Laut den Buchstaben und umgekehrt. Aus diesem Gesetz rechtfertigt sich die Verbindung des Schreibens und des Lesens zu einem Gruppenunterricht. Ebenso bedeutungsvoll ist das Gesetz der Succession oder Aufeinanderfolge.[2]) »Vorstellungen wecken einander in derselben successiven Reihenfolge, in welcher sie ursprünglich im Bewufstsein gewesen sind. Die Reihen, welche von den Lauten, und ebenso die, welche von den Buchstaben gebildet werden, richten sich in ihrem Ablauf nach diesem Gesetz. Dabei sind drei Fälle möglich. Entweder wird das Anfangsglied einer Reihe reproduziert, und dann hebt es die folgenden Glieder genau in der ursprünglichen Zeitfolge und bis zu einem Grade von Klarheit, der dem anfänglichen Klarheitsgrade entspricht; oder es wird das Endglied der Reihe gegeben, dann hebt es alle vorhergehenden Glieder gleichzeitig, aber in abgestufter Klarheit; oder endlich, es wird ein mittleres Glied reproduziert, so hebt es die folgenden Glieder wie im ersten Falle, die vorhergehenden wie im zweiten. Am häufigsten und wichtigsten ist die Reproduktion durch das Anfangsglied. Sobald hier die Reihe

---

[1]) *Drbal* S. 89.

[2]) Ebenda S. 90—92.

eine gewisse Länge erreicht hat, tritt der Fall ein, daſs das Anfangsglied keine weiteren Glieder mehr zu heben vermag, weil es beim Eintritte eines bestimmten Gliedes schon vollständig verdunkelt war. Aus dem Gesetze der Succession oder der successiven Klarheit folgt für die praktische Pädagogik, nur Reihen von solcher Länge darzubieten, daſs die Kinder fähig sind, sie bis zu ihrem letzten Gliede zu reproduzieren.[1]) Diese Folgerung wird besonders wichtig für die Anordnung des Stoffes.

Neben den Gesetzen der Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge, auf denen die im Leseunterrichte breiten Raum einnehmende mechanische Einprägung beruht, kommen auch die beiden andern Reproduktionsgesetze der Ähnlichkeit und des Kontrastes[2]) in Anwendung, die der judiziösen Einprägung dienen. Als konträr entgegengesetzte Vorstellungen haben sowohl die Laute als auch die Buchstaben untereinander einen gröſseren oder geringeren Teil ihres Inhalts mit einander gemein. Ist das Gemeinsame zwischen zwei Lauten sehr groſs z. B. bei s und ſs, oder ist dasselbe bei zwei Buchstaben der Fall (l, b), so werden infolge der groſsen Ähnlichkeit die Buchstaben resp. Laute leicht mit einander verwechselt. Dadurch entstehen Hemmungen der verschiedenen Reihen, wobei die Hemmung in der Reihe konträrer Vorstellungen (Laut- oder Buchstabenreihe) sich auf die mit ihr komplizierte Reihe disparater Vorstellungen überträgt und auch hier Hemmung und Widerstreit erzeugt.[3]) Mit andern Worten: Verwechselt oder vertauscht der Schüler zwei Buchstaben, so liest er das Wort falsch oder gar nicht; verwechselt er zwei Laute, so wird das Wort nicht oder nicht richtig geschrieben. Um solchen Hemmungen vorzubeugen, ist eine sorgfältige Betrachtung und Ver-

---

[1]) *Ziller*, Allgem. Pädagogik, 2. Aufl., S. 275.

[2]) *Drbal*, S. 87—88.

[3]) *Drbal*, Par. 41, S. 78. Vgl. auch die Gesetze der vollkommenen Komplexionen bei *Herbart*, Psychologie als Wissenschaft. I. Teil, Par. 61.

gleichung der Buchstaben wie auch der Laute untereinander geboten. Sie führt dahin, dafs dieselben auf judiziösem Wege eingeprägt werden und nun, anstatt verwechselt zu werden, sich gegenseitig erhalten und festigen.

4. Wichtig ist ferner noch der Umstand, dafs infolge der Verbindung zwischen Leib und Seele »dieselben Reproduktionsgesetze, welche in der Seele für Vorstellungen gelten, in ihren elementaren Anfängen auch im Nervensysteme, namentlich im cerebrospinalen Teile desselben, stattfinden.«[1]) Wäre das nicht, so würde die Vorstellung eines angeschauten Buchstabens es nicht fertig bringen, die Sprachorgane zum Aussprechen des zugehörenden Lautes zu veranlassen, und umgekehrt würde die Hand nicht gehorchen, wenn es darauf ankäme, den Buchstaben für einen Laut aufzuschreiben. Dieser Umstand rechtfertigt neben dem unter Nr. 3 genannten Grunde die enge Verbindung zwischen Lesen und Schreiben.

Eine Reihe anderer psychologischer Vorgänge und Gesetze, die jedoch nicht von so grundlegender Bedeutung für das Schreiblesen sind als die soeben angeführten, werden bei den einzelnen Streitfragen gelegentlich berührt werden. Im allgemeinen mufs hervorgehoben werden, dafs zwar zur Erteilung eines geistbildenden Unterrichts im Schreiben und Lesen eine gründliche Kenntnis aller psychologischen Vorgänge und Gesetze vom Lehrer gefordert werden mufs, dafs aber die psychologischen Grundlagen des Faches selbst so einfach sind, dafs auch Leute, die keine psychologisch-pädagogische Bildung empfangen haben, wie Eltern und Geschwister, dabei in umfangreichem Mafse zur Hilfeleistung herangezogen werden können. Schreiblesen ist ein verhältnismäfsig sehr leichtes Fach des Elementarunterrichts, das mehr durch äufsere Umstände erschwert wird, wie z. B. durch mangelnde Kenntnis der hochdeutschen Sprache bei den Dorfkindern, falsche Stellung des Faches im Lehrplan, Mängel der

---

[1]) *Drbal*, S. 108.

Fibeln in Stoffauswahl und Anordnung und endlich durch unsere so überaus inkonsequente Rechtschreibung.

Diese Schwierigkeiten hängen zumeist aufs engste mit den streitigen Fragen des Schreiblese-Unterrichts zusammen, würden also mit der Lösung dieser Fragen fortfallen oder gemildert werden. Wir wollen deshalb zur Erörterung dieser Streitfragen übergehen, und dabei dieselben so auf einander folgen lassen, wie sie sich ihrem natürlichen Zusammenhange nach uns darstellen.

Welche Stellung gebührt dem Schreiblesen im Lehrplan der Elementarklasse? fragen wir zuerst. Eine dominierende Stellung! sagt die eine Partie, eine dienende, die andere. Lesen und Schreiben, so machen jene geltend, sind fürs praktische Leben unentbehrlich. Sie sind auch ein treffliches Mittel für die übrigen Unterrichtsfächer. Wer lesen und schreiben kann, vermag sich alle übrigen Kenntnisse anzueignen. Er ist schon als Schüler selbständiger in seinen Arbeiten. Schreiblesen ist auch vortrefflich geeignet, ein Band für verschiedene, sonst isolierte Fächer abzugeben, sagen die Normalwortmethodiker älterer Richtung. »Im Anschlufs daran treiben wir Anschauen, Sprechen, Denken, Zeichnen und Singen. Dadurch machen wir das Schreiblesen interessant und sorgen für Abwechselung.« Ein anderer Umstand, der die Ausdehnung des Faches sehr begünstigt, wird seltener genannt, nämlich der, dafs Erfolge im Schreib- und Leseunterricht den Lehrer am schnellsten und leichtesten in den Ruf eines tüchtigen Mannes zu bringen pflegen. So ist denn auch in unseren herrschenden Lehrplänen dem Schreiblesen ein bevorzugter Platz eingeräumt und eine verhältnismäfsig hohe Stundenzahl zugebilligt worden. Zwar sollen die 11 Stunden, welche die Allgem. Bestimmungen dem Deutschen zuweisen, nicht allein mit Schreiben und Lesen ausgefüllt werden. Da aber die Übungen im »mündlichen Ausdrucke keinen abgesonderten Unterricht erfordern«[1])

---

[1]) Allgem. Best. B. Nr. 23.

und alles auf Bevorzugung des Faches hindrängt, so darf man wohl behaupten, daſs der gröſsere Bruchteil jener 11 Stunden mit Schreib- und Leseübungen ausgefüllt wird, mithin dem Schreiblesen fast die Hälfte aller Stunden des Elementarunterrichts zufällt.

Diese Stellung, sagen die Gegner, gebührt dem Schreiblesen keineswegs. Wir leugnen seine Bedeutung für den Unterricht und für das Leben durchaus nicht, allein für Geistes- und Charakterbildung leistet es nicht soviel als andere Fächer. Es artet gar leicht in Dressur aus und ertötet durch seinen Mechanismus das geistige Leben im Kinde. Es ist auch nicht geraten, es zum konzentrierenden Mittelpunkte der übrigen Elementarfächer zu machen, sondern um der Charakterbildung willen muſs ein Fach den Mittelpunkt bilden, welches die Entstehung einer sittlichen Gesinnung unmittelbarer fördert, als die Beschäftigung mit toten Zeichen. Unsere Schule darf keine Schreib- und Leseschule sein, sondern soll zur Erziehungsschule ausgebildet werden.[1])

Entscheidend für die Frage ist das Gesetz der Apperzeption und die aus ihm sich ergebende Folgerung, die Fächer so anzuordnen, daſs eins dem andern apperzipierende Vorstellungen liefere. Da nun die Sachvorstellungen zur Aneignung der Sprachvorstellungen, diese wieder zur Aneignung der Zeichen für die gesprochenen Worte, also der Buchstaben dienen, so folgt, daſs dem Sachunterrichte die erste Stelle eingeräumt werden muſs. Ihm ist der eigentliche Sprachunterricht — Gedichte, Verschen, Sprüche, sowie die daran sich schlieſsenden Sprechübungen — zunächst unterzuordnen, und diesem erst hat sich das Schreiblesen anzuschlieſsen. Dabei erleidet es keinen Schaden, weil das den Sachunterricht begleitende natürliche Interesse der Kinder sich bei enger Verbindung jener Zweige auch auf die abstrakten Zeichen überträgt, denen das Kind sonst kein Interesse entgegenbringen

---

[1]) Vgl. dazu *Rein*, *Pickel*, *Scheller*, I. Schuljahr, Vorrede.

würde. Von den beiden Hauptzweigen des Sachunterrichts, dem ethisch-religiösen einerseits und dem heimat- und naturkundlichen Zweige andererseits steht das Schreiblesen dem letzteren näher, ist aber durch ihn auch mit dem ersteren, dem Centrum des Unterrichts, noch eng genug verbunden. Dadurch tritt es mehr als bisher in den Dienst der Fächer, welche ethisch-religiöse Gesinnung pflegen. Zugleich wird durch reinliche Scheidung des Schreiblesens von anderen Fächern sein Betrieb vereinfacht und erleichtert, ohne dafs dadurch der in der Unterklasse immerhin nötige Wechsel der Beschäftigungen unmöglich gemacht würde. Die Entscheidung der ersten Streitfrage würde demnach lauten: Dem Schreiblesen gebührt keine herrschende, sondern eine dienende Stellung im Lehrplane.

Welche Methode aber sollen wir wählen? Die Schreiblesemethode! sagen die einen, die Normalwortmethode! die anderen. Die letzteren berufen sich dabei auf die Worte ihres Meisters *Jacotot.* »Andere verwerfen den Gang der Natur, ich ahme ihm nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an, denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf. Lehrt man die kleinen Kinder erst die Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder, oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde erst die Staubfäden und dann die ganze Pflanze oder umgekehrt? — — — Wenn es also naturgemäfs ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht ihr nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Ganzen aus? Warum von unbekannten Lauten, von toten Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Worten, von Sätzen? Das ist das den Kindern Bekannte, Konkrete; alles andere ist Abstraktion, und vor der Abstraktion hat das Kind Scheu wie vor einem Leichname.« [1]) Dementsprechend knüpfen seine Anhänger die

[1]) *Jacotot, Enseignement universel.* Siehe *Kehr,* Sprachunterricht im I. Schuljahre. Gotha, Thienemann. 5. Aufl. S. 35.

Schreibleseübungen an sog. Normalwörter an, deren Gegenstand angeschaut, besprochen, event. auch besungen und gezeichnet wird, worauf das Wort in Silben und Laute zerlegt und dann das ganze Wort geschrieben wird, worauf man nach Einübung der noch unbekannten Buchstaben des Wortes neue Wörter lesen und schreiben läſst und so allmählich fortschreitet, bis sämtliche Buchstaben und Buchstabenverbindungen geübt worden sind. Ihrem Verfahren rühmen sie folgende Vorzüge nach:

»1. Die erste Schulthätigkeit konzentriert sich um einen gemeinsamen Mittelpunkt.

2. Das Kind wird von vornherein an die Beachtung des Inhalts gewöhnt und zum Streben nach Verständnis des Gelesenen angeregt.

3. Die Normalwörtermethode bietet ein geeignetes Mittel dar, dem Kinde den ersten Schreibleseunterricht angenehm und interessant zu machen.

4. Sie bietet der Selbstthätigkeit des Kindes einen gewissen Spielraum, ermöglicht es, durch Schulversäumnis entstandene Lücken leichter auszufüllen und unterstützt durch Einprägung der Wortbilder die Rechtschreibung.« [1])

»Wie!« sagen die Gegner. »Eure Parole ist: Vom Ganzen zum Einzelnen. Vom Zusammengesetzten zum Einfachen. Von der Menge zur Einheit! Damit hebt ihr ja das Grundgesetz alles Unterrichtserteilens auf, das da heiſst: Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Seht euch um in den Kreisen, wo unterrichtet und unterwiesen wird — — nirgends huldigt man jenem Grundsatze: Vom Zusammengesetzten zum Einfachen. Welcher Maler lieſse wohl seinen neuen Schüler gleich ein Schlachtgemälde entwerfen? Wird er ihm nicht erst einfache Pinselstriche lehren? — — — Und in der Schule, in der eigentlichen Werkstatt alles Elementaren, will man mit dem Ganzen zuerst beginnen? Und wenn

---

1) *Habrich*, Der Schreiblese-Unterricht. Düsseldorf, 1878. S. 14. Vgl. auch *Böhme*, Anleitung zum Schreiblese-Unterricht. Berlin. 7. Aufl. S. 101—102.

es ferner in eurer Methode heifst: Vom Einzelnen wieder zum Ganzen! warum dann nicht gleich von vornherein vom Einzelnen zum Ganzen? Warum erst die mühevolle Arbeit, das Ganze in diese Einzelteile zu zerlegen? Wenn ihr sagt, eure Methode sei naturgemäfser als alle anderen, so können wir das nicht finden. Die Natur ist in ihrem Wirken und Schaffen auch in der Kindesseele streng progressiv. Was ist wohl natürlicher, als dafs das Kind zuerst einen Buchstaben lernt, dann noch einen und diese beiden mit einander verbindet, dann einen dritten dazu und so fort?« [1]) So eifert *Wiedemann* gegen die neue Methode. Sein Parteigenosse *Schindler* [2]) aber ruft pathetisch aus: »Ich beschwöre euch, verschonet die Kleinen mit eurer modernen Schulmeisterpedanterie. Quälet sie nicht mit stunden- und wochenlangen Besprechungen über ganz wert- und interesselose Dinge, reibet eure Thätigkeit nicht auf an Essen, Düten, Quirlen, Ästen, Äxten, Öfen, Haken u. s. w. Um der Kinder willen bitte ich euch: bringet Ordnung, Zusammenhang und Klarheit in den kindlichen Geist, lasset nicht nach der neuen Methode alle Aufmerksamkeit des Kindes, alle seine Schulthätigkeit in bunter Folge auf den Ast, den Tisch, den Uhu, den Ofen, die Sichel, die Leiter, die Gans, die Rübe u. s. w. konzentrieren!«

Auf den ersten Blick ist hier klar, dafs bei dem so geführten Streit psychologische Gründe nicht die Waffen sind, mit denen gekämpft wird. Vielmehr streitet man mit den altbekannten Imperativen, deren sich die Methodiker von *Ratichius* bis *Diesterweg* zu bedienen pflegten, und deren Unbrauchbarkeit hier deutlich zum Vorschein kommt. Denn während jene, die Normalwortmethodiker, die Imperative: Vom Ganzen zum Teil, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Bekannten zum Unbekannten! für

---

[1]) Vgl. *Wiedemann*, Lehrer der Kleinen. Leipzig, Öhmigke. 4. Aufl. S. 138—39.

[2]) *Schindler*, Handbuch für den ersten Schulunterricht. Leipzig, Brandstetter. II. Teil. S. 3.

ihre Methode geltend machen, halten ihnen ihre Gegner, die Schreiblesemethodiker, die Imperative entgegen: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren! Beide Parteien aber glauben, naturgemäfs zu unterrichten.

Um die verworrene Frage zunächst ein wenig zu entwirren, sei darauf hingewiesen, dafs die Konzentration der einzelnen Fächer des Elementarunterrichts um den von Normalwörtern bestimmten Schreib- und Leseunterricht weder haltbar noch der Normalwortmethode wesentlich ist. Zwar rechtfertigen ethische und psychologische Gründe eine weitgehende Konzentration des Unterrichts, allein wie oben nachgewiesen kann der Schreib- und Leseunterricht keinesfalls den konzentrierenden Mittelpunkt der Fächer abgeben. Das hiefse den Diener zum Herrn machen. Die Forderung ist jedoch der Methode nicht wesentlich, weil sie einer allgemeinen Lehrplanfrage entspringt und der speziellen Methodik nicht angehört. Sie ist ein der Methode von ihrem ersten Begründer her übermachtes Erbteil. Man kann sehr wohl nach der Normalwortmethode unterrichten, ohne alle oben genannten Fächer mit Schreiblesen zu verbinden. Bedeutende Vertreter dieser Methode, wie z. B. *Jütting,* verwerfen denn auch die Unterordnung des Anschauungsunterrichts unter das Schreiblesen und fordern umgekehrt Unterordnung des letzteren unter den ersteren.[1]) *Rein, Pickel* und *Scheller* ordnen das Schreiblesen dem Sprach- und dem Sachunterricht resp. dem Gesinnungsunterricht durchaus unter und verwenden dennoch die Normalwortmethode.[2]) Sodann mufs betont werden, dafs die Normalwortmethode ebenfalls eine Schreiblesemethode ist, insofern sie das Schreiben mit dem Lesen zu einem Gruppenunterrichte verbindet und eins vermittelst des andern lehrt. Der

---

[1]) *Jütting,* Vorwort zur Fibel. Leipzig, Sigismund & Volkening. 4. Aufl. S. XV—XVI.

[2]) Vgl. I. Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Unterschied zwischen den beiden Methoden ist nur der, dafs die eine von einem Wortganzen ausgeht und zu demselben wieder zurückkehrt, während die andere zwar auch aus Wortganzen Laute heraushören läfst, die Buchstaben für diese Laute aber in bestimmter Stufenfolge darbietet, ohne sogleich zu dem Worte zurückzukehren, dem der Laut entnommen worden ist. Jene verfährt also analytisch-synthetisch, diese rein synthetisch, wenigstens in Bezug auf die darzubietenden Buchstaben. Jene bietet Wörter, diese Wortelemente dar. Es würde sich demnach fragen, welches Verfahren vom psychologischen Standpunkte aus zweckmäfsiger wäre.

Offenbar das Ausgehen vom und das Zurückkehren zum Wortganzen! Denn die Phantasie will immer ein Ganzes umspannen. Sie »bemächtigt sich jeder Vorstellungsreihe und schiebt so lange neue Glieder an oder ein, bis sie meint, ein vollständiges Ganze gewonnen zu haben.« [1]) Dieses Ganze ist, wie oben ausgeführt, zuerst eine Sachvorstellung, der sich die Sprachvorstellung anschliefst. Bietet man nun im Schreiblesen nicht den vollständigen Buchstabenkomplex für das gesprochene Wort, sondern nur ein Element desselben dar, so bleibt die Phantasie unbefriedigt. Sie kann mit diesem Elemente nichts anfangen. Bietet man dagegen das ganze Wort als Buchstabenkomplex dar, so ist die Einbildung fähig, es mit Hilfe des gesprochenen Wortes mit sachlichem Inhalt zu füllen. Das Kind wird daher zwar aus dem lebensvollen Kreise sachlicher Vorstellungen für kurze Zeit in das Gebiet der abstrakten Zeichen geführt, aber nur um schnell, durch eines dieser Zeichen bereichert, in jenen Kreis wieder zurückzukehren. Dabei hat es der Lehrer in seiner Gewalt, bei zunehmendem Interesse des Schülers für diese Zeichen immer länger bei ihnen zu verweilen, anfangs jedoch, so lange er noch mit dem aus dem Vorstellungs-

---

[1]) *Drbal,* S. 112 der 5. Auflage. Par. 68, Nr. 2.

kreise des Schülers herrührendem, also mit übertragenem Interesse operiert, nur wenig Zeit auf die Buchstaben zu verwenden, für welche ja Interesse erst erzeugt werden mufs. Beim Operieren mit Wortelementen dagegen mufs der Lehrer bei toten Zeichen übermäfsig lange verweilen. Ein Übertragen des Interesse vom Sach- und Sprachunterricht her ist gehemmt, da jenes Interesse sich wohl noch auf das sichtbare Wortganze, das Normalwort, nicht aber auf einen einzelnen Teil desselben übertragen läfst. Das rein synthetische Schreiblesen hindert zudem auch eine zweckmäfsige Verbindung mit den verwandten Fächern, mag man dieselben nun ihm über- oder unterordnen. Normalwörter lassen sich dem religiösen und ethischen Gesinnungsunterricht, der Natur- wie der Heimatkunde und dem Sprachunterrichte entnehmen und vermögen ihrerseits diese Fächer zu unterstützen. Die Buchstaben der Schreiblesemethode können das nicht, ebensowenig wie die Wörter, aus denen man die Laute gewinnt und die, welche man aus den gewonnenen Buchstaben bildet. Denn jene Wörter läfst man fallen, wenn sie ihre Schuldigkeit gethan haben, und diese treten in so wirrem Durcheinander auf, dafs sie keine rechte Wirkung auf den Vorstellungskreis auszuüben vermögen. Es sprechen mithin die psychologischen Vorgänge der Phantasie und der Apperzeption sowie die pädagogischen Forderungen der Übertragung des ursprünglichen Interesse und der Herstellung einer Konzentration der Fächer für die Normalwortmethode.

Allein die Imperative: Vom Leichten zum Schweren! Die beschwörenden Worte *Schindlers!* Sie betreffen nicht die Normalwortmethode an sich, sondern eine Form ihrer Ausführung, wie wir sie bei *Kehr, Vogel, Thomas* und anderen finden. Die Normalwortmethodiker sind nämlich vor die Wahl gestellt, entweder auf einen sorgfältig abgestuften Gang von leichteren zu schwereren Schreib- und Leseübungen zu verzichten oder die zu Normalwörtern dienenden Hauptwörter anfangs klein zu schreiben oder

endlich Hauptwörter als Normalwörter wenigstens in den ersten Übungen zu vermeiden.

Damit sind wir vor drei neue Fragen gestellt, von denen die erste lautet: Ist ein genauer Stufengang im Schreiblesen notwendig oder nicht?

Kein Vertreter der beiden Methoden leugnet die Notwendigkeit eines Stufenganges an sich. Dazu sind sie alle zu sehr von der Wahrheit des Satzes überzeugt, dafs man vom Leichten zum Schweren fortschreiten müsse. Allein beim Festhalten an Hauptwörtern mit grofsen Anfangsbuchstaben als Normalwörter wird es unausbleiblich, dafs sich die Schwierigkeiten des Anfanges häufen. Die dadurch erzeugten Übelstände für das Lesen und Schreiben erwähnt *Jütting* im Vorwort zu seiner Fibel (S. XII und XIII). »Am wenigsten,« sagt er, »scheint mir dies,« — ein zweckmäfsiger Stufengang nämlich — »bei den bis jetzt aufgestellten Normalwörtern rücksichtlich des Anschauungs- und Schreibunterrichts gelungen zu sein. Indes auch das Lesen wird erschwert, wenn z. B. in *Vogels* Fibel schon das 2. und 3. Wort kurze Vokale haben (Dach, Fafs); wenn *Böhme* im 2. und den folgenden Normalwörtern ganz neue Laute vorführt (Ei, Hut, Maus, Bär); wenn *Thomas* mit einem kurzen Vokale, einem komplizierten Konsonanten und einem schwierig zu schreibenden Anfangsbuchstaben beginnt (Fisch); wenn *Kehr* und *Schlimbach* ebenfalls mit einem sehr schwer zu schreibenden grofsen Anfangsbuchstaben, einem kurzen Vokal und einem zusammengesetzten Konsonanten beginnt (Ast, Tisch); wenn *Klauwell* zu diesen Schwierigkeiten noch im ersten Worte schon eine Konsonantenverdoppelung auftreten läfst (Bett) u. dgl. Die meisten Fibeln bringen lange und kurze Vokale, einfache und zusammengesetzte Konsonanten, leicht und schwer zu schreibende Anfangsbuchstaben — zugleich schon in den allerersten Übungen.« Wenn demgegenüber die Vertreter der anderen Methode auf ihren ausgezeichneten Stufengang pochen, so sagen ihre Gegner, ein allen Rücksichten, dem Anschauungsunter-

richte, dem Sprechen, Lesen, Schreiben gleichmäfsig gerecht werdender Stufengang sei weder möglich, noch nötig. Bei dem Interesse, das ihre Methode erzeuge, überwinde der Schüler kleine Unebenheiten des Stufenganges mit Leichtigkeit, und die Schwierigkeiten des Anfanges würden durch Vorübungen beseitigt.[1])

Wollen wir die Frage vom psychologischen Standpunkte aus prüfen, so müssen wir zunächst zugeben, dafs sie durch Berufung auf den Imperativ: Vom Leichten zum Schweren! nicht entschieden werden kann. Denn was ist in jedem besonderen Falle leicht und was schwer? Was ist in dieser oder jener Schule, bei dem oder dem Schüler leicht oder schwer? Die Schwierigkeit oder Leichtigkeit kann ebenso im Unterrichtsstoff als im Schüler oder in äufseren Verhältnissen liegen. Sehen wir nun von den beiden letzten Arten ab und überlassen wir sie dem Lehrer der einzelnen Schule, so bleiben die im Stoff liegenden Schwierigkeiten. Diese aber müssen sich feststellen lassen, allerdings nur unter steter und gleichmäfsiger Rücksichtnahme auf den Stoff einerseits und auf die Lehren der Psychologie andererseits. Halten wir daran fest, dafs für die Kinder alles dasjenige schwer ist, wofür die nötigen Vorbedingungen noch nicht geschaffen sind, sei es durch Erzeugung, Hebung oder Durchbildung aneignender Vorstellungen, sei es, soweit Physiologisches in Frage kommt, durch Anstellung der nötigen Muskelübungen (Sprechen, Schreiben), und alles das leicht, was beim Apperzipieren oder thätigen Ausüben Lustgefühle des Gelingens hervorruft, so läfst sich ein Stufengang sehr wohl herstellen. Ja er mufs hergestellt werden, und zwar so sorgfältig als möglich, da auf jenen Lustgefühlen der »durchgehends freudige Fleifs« der Schüler beruht, der ein Zeichen guten Unterrichts ist. Denn es ist zwar

---

[1]) Im Unterrichte pflegte *Kehr* von dem Stufengang als von einem Götzen zu reden, den die meisten Fibelschreiber sklavisch anzubeten pflegten.

richtig, dafs das Interesse, dessen Symptom jener Fleifs ist, Unebenheiten des Stufenganges überwindet, allein jede solche Überwindung bedeutet doch eine Schmälerung des Interesse, also der treibenden Kraft des Unterrichts. Seine Herstellung mag schwierig sein, aber unmöglich ist sie nicht. Durch Sonderung des Schreiblesens von Sach- und Sprachunterricht einerseits, von Zeichnen und Gesang andererseits werden überdies die Schwierigkeiten bedeutend erleichtert. Jene erstgenannten Fächer gehen ihren selbständigen Gang, liefern aber dem Schreiblesen seine Normalwörter. Die in letzteren vorkommenden Laute resp. Buchstaben werden auf die Schwierigkeit ihrer Auffassung hin geprüft und danach die Normalwörter so geordnet, dafs sie im Lesen wie im Schreiben eine möglichst genaue Stufenfolge darstellen. Dabei mufs man freilich auf zweierlei verzichten; einmal darauf, die Normalwörter sogleich, wenn ihre Sachvorstellungen im Gesinnungs- oder Anschauungsunterrichte aufgetreten sind, auch im Schreiblesen behandeln zu wollen. In der Regel wird man dabei mehr oder minder zurückgreifen müssen, was sich bei fleifsiger Wiederholung in jenen Fächern leicht bewerkstelligen läfst. Sodann kann man Lesen und Schreiben nicht gleichmäfsig vorrücken lassen, sondern bald jenes, bald dieses. Auch das ist kein Fehler, so wenig als der Umstand, dafs einer schwereren Übung einmal eine leichtere folgt, wenn nur die erstere die Kräfte der Schüler nicht übersteigt.

Einen Stufengang im Einzelnen darzustellen, kann nicht Aufgabe dieser Arbeit sein. Nur an einigen Punkten soll gezeigt werden, wie jeder Schritt eines solchen Stufenganges auch psychologisch motiviert sein mufs. Mit Recht beginnen die meisten Fibeln mit den kleinen deutschen Schreibbuchstaben. Warum? Weil diese Buchstaben der kleinen Hand des Anfängers keine allzugrofse Spannung zumuten, weil sie aus wenigen und meist gleichartigen Zügen bestehen, und weil die geraden Linien, welche sie bilden, leichter aufzufassen und darzustellen sind, als die

krummen Linien der späteren Buchstaben. Darum zuerst i, dann e, n, m, darauf erst u, o, a, r, w, j, l, s u. s. w. bis zu dem kompliziertesten grofsen Buchstaben hin. Warum beginnen wir mit den Vokalen, lassen ihnen die flüssigen und dann erst die stummen Konsonanten folgen? Weil die Vokale als voller tönende Laute leichter dem Ohre sich einprägen, weil sie allein eine Silbe bilden können und also zuerst isoliert aufzufassen sind. Die flüssigen Konsonanten aber müssen aus dem gleichen Grunde vor den stummen behandelt werden, denn der Lehrer hat es in seiner Gewalt, sie beliebig lange auszuhalten und dadurch ihre Vorstellung so sehr zu verstärken, dafs sie die der übrigen Laute der Silbe oder des Wortes verdunkelt. Von den stummen Konsonannten müssen wieder die mit leisem Stimmton (b, d, g) vor denen ohne allen Stimmlaut (p, t, k) auftreten, denn jene sind noch hörbar, diese nur sichtbar. Innerhalb der beiden Gruppen mufs die angegebene Reihenfolge beobachtet werden, weil b und p besser als d und g, diese wieder besser als g und k sichtbar sind. Beim Lesen und Analysieren ist aufserdem noch zu beachten, dafs einsilbige Wörter den mehrsilbigen, einlautige Silben den mehrlautigen voranzugehen haben, da nach dem Gesetz der successiven Klarheit kürzere Vorstellungsreihen leichter als lange reproduziert werden. Sehr wichtig ist endlich noch der Unterschied zwischen langen oder gedehnten, und kurzen oder geschärften Vokalen. Jene müssen zuerst in den Normalwörtern auftreten, weil sie sich tiefer dem Bewufstsein einprägen, während diese flüchtig am Ohr vorübergehen und daher schwerer aufgefafst werden, zumal man sie nicht beliebig verlängern kann, ohne ihren Charakter zu ändern.

Wenn so unter Zuhilfenahme der Psychologie und Physiologie ein brauchbarer Stufengang hergestellt ist, so braucht man nicht übermäfsig lange Zeit auf die an sich ja unentbehrlichen Vorübungen zu verwenden. Das ist ein Vorteil, da diese Übungen bei längerer Ausdehnung



gelangt, ob es zulässig s
im Anfange des Unterricht
staben zu schreiben. »Nein,«
viele mit ihnen, »wir dürfe
sches lehren.« »Aber,« wen
sind ja anfangs gar nicht fäh
buchstaben, wenn auch nur
male, aufzufassen.«[1]) »Gestü
haupten wir, daſs die Anwen
kleinen Anfangsbuchstaben au
teil für die Orthographie des
die richtigen Wortbilder bald
dem Schüler bei der Schreibu
mehr das Wortbild, sondern d
maſsgebend ist.«[2]) »Bei der
erdachter Zeichen der Ideen, a
kann man (vorausgesetzt, daſs
rung daraus entsteht) die Kin
andere, zweckmäſsigere Zeiche
her wieder vergessen sollen, s
wenn sie gehen lernen solle
Füſsen ...

denn das Bedenken, dafs die Schüler sich etwas Falsches angewöhnen, völlig unbegründet, wie das Zeugnis tüchtiger und erfahrener Schulmänner beweist.«[1]) Darauf ist zu erwidern, dafs das Zeugnis der »tüchtigen Schulmänner« darum nicht viel beweisen kann, weil ihm das Zeugnis anderer, vielleicht ebenso tüchtiger Männer entgegen steht, die sich noch dazu in der Mehrheit befinden. Die »Praxis« aber bewiese nur dann etwas, wenn von zwei gleich tüchtigen Lehrern unter vollständig gleichen Verhältnissen Versuche mit beiden Verfahren angestellt wären und sich zu gunsten des einen oder des andern entschieden hätten. Rufen wir nun die Entscheidung der Psychologie an, so lehrt sie, dafs bei Kleinschreibung der Hauptwörter die Sachvorstellung nacheinander mit zwei verschiedenen Wortbildern verschmelzen mufs, von denen eines das andere notwendig hemmen wird. Das Wort für die Vorstellung des gefrorenen Wassers z. B. verschmilzt zuerst mit dem Wortbilde eis, dann mit dem andern Eis. Bei der Hemmung fällt ins Gewicht, dafs gerade die ersten nach dem Successionsgesetze wichtigsten Glieder sich hemmen. Sie wird am stärksten sein bald nach dem Auftreten des zweiten Wortbildes und wird um so länger dauern, je fester das erste Wortbild eingeprägt worden ist. Auf jeden Fall erleidet also der Schüler Schaden, während der Lehrer vor die Wahl gestellt ist, entweder bei Behandlung der ersten Normalwörter, die Kleinbuchstaben zum Gegenstande haben, keinen allzugrofsen Nachdruck auf Einprägung des Wortbildes zu legen, oder aber sie sorgfältig nach den Grundsätzen der Normalwortmethode zu behandeln und fleifsig zu wiederholen. Thut er das letztere, so vermehrt er die Hemmungen des späteren Unterrichts; wählt er das erstere Verfahren, so setzt er sich mit den Prinzipien des Unterrichts überhaupt und mit denen seiner Methode insbesondere in Widerspruch.

---

[1]) *Fechner* selbst a. a. O.

...stellungskreise verbundene
bilder es sind. Gerade
Sprach- und Sachvorstellung
sein im Bewufstsein zu ein
die zu ihrer Wirkung kein
darf, wirkt es prompter
graphische Regel, eine That
Rechtschreibung bestätigen
Kleinschreibung der Hauptw
merkbarer sein, wenn er
würde durch die Vorteile,
bringt, welchen jene Schrei
wir jedoch dahin gelangen, d
geschrieben würden, so müfs
genannten Hemmung die Erf
sein als jetzt.

Aber mufs denn das Norm
wort sein? Keineswegs. Das
hat zwar unleugbare Vorzüge
eine Sachvorstellung im eng
Kindern darum interessanter a
am leicht...

zu ermitteln. Kurz, die Selbstthätigkeit des Schülers wird gröfser sein, wenn das Normalwort ein Dingwort ist. Allein wenn höhere Rücksichten es nötig machen, so geschieht den Grundsätzen der Normalwortmethode kein Abbruch, wenn für den Anfang andere Wörter, etwa Empfindungswörter, Tierstimmen, Eigenschafts- und Zeitwörter zu Normalwörtern gemacht werden. Die Methode fordert ja nur Ausgehen und Rückkehr zu einem Wortganzen. Da ein guter Stufengang besonders für den Anfang eine unabweisbare Notwendigkeit ist, da ein solcher sich mit grofs geschriebenen Hauptwörtern nicht herstellen läfst, die Kleinschreibung der Hauptwörter aber abgewiesen werden mufs, so bleibt kein anderer Ausweg übrig, als der Verzicht auf substantivische Normalwörter für die Anfangsübungen. Dieser Ausweg scheint mir besser als eine Verbindung der beiden Methoden, wie *Dietlein* z. B. sie vorschlägt, wobei für Einübung der kleinen Buchstaben die Schreiblesemethode, später für die Grofsbuchstaben die Normalwortmethode angewendet wird. Die Vorzüge des Hauptwortes als Normalwort machen es nötig, so schnell als möglich zu ihm überzugehen. Je eher das geschieht, desto früher wächst das Interesse des Kindes für Schreiblesen, und giebt dem Unterrichte innere Triebkraft.

Mit Rücksicht auf die Schwierigkeiten des Anfangs mufs auch die Frage behandelt werden, ob Schreib- und Druckschrift zugleich vorgeführt werden, oder ob erst nach Erledigung der einen die andere auftreten soll. Die Anhänger des ersteren Verfahrens, der gemischten Schreiblesemethode, bringen dafür zahlreiche Gründe vor, denen man gewisse Berechtigung nicht absprechen kann. Schreib- und Druckbuchstaben, sagen sie, sind einander ja in vielen Fällen ähnlich; letztere sind beim Lesen leichter zu erkennen als jene, einmal, weil sie im Worte nicht so eng mit einander verbunden sind, wie die Schreibbuchstaben, und dann, weil ihre Gestalt sich stets gleich

bleibt, was selbst bei den Buchstaben, die der Lehrer schreibt, nicht möglich ist. Bei den Druckbuchstaben ist es nur erforderlich, sie in den Zustand der Klarheit zu erheben. Deutlichkeit wird von ihnen nicht verlangt, da das Kind nicht graphisch darzustellen braucht. Durch sofortige Einführung der Druckschrift wird auch eine umfassendere Leseübung möglich, da das Zusammenschieben der Druckbuchstaben weniger Zeit verlangt als das Anschreiben von Wörtern und Sätzen. Endlich wird die alleinige Anwendung der Schreibschrift den Kindern langweilig. *Variatio delectat.* Dadurch vermehrt ihr ja die Schwierigkeiten des Anfanges, sagen die Gegner. Nicht zweierlei, sondern immer nur eins darf der Lehrer im Unterrichte verfolgen. Was würdet ihr sagen, wenn ihr zu gleicher Zeit mit russischen Buchstaben schreiben und nach türkischen lesen solltet. Dem Kinde macht es schon Mühe genug, eine Schrift kennen zu lernen.[1])

Auch hier schafft eine einfache psychologische Überlegung bald Klarheit. Schreib- und Druckbuchstaben sind konträr entgegengesetzte Vorstellungen, die mehr oder minder Gemeinsames haben. Je gröfser das letztere ist, desto schneller und fester verschmelzen sie mit einander. Je gröfser aber die Verschiedenheit zwischen einem Schreib- und dem entsprechenden Druckbuchstaben ist, desto gröfser ist die Hemmung, desto schwerer und loser die spätere Verschmelzung. Eine Hemmung tritt also bei gleichzeitiger Vorführung beider Schriftarten unbedingt ein, wenn sie auch in manchen Fällen, z. B. bei dem geschriebenen und gedruckten i, ziemlich gering ist. Immerhin macht aber ihre Einführung eine Vergleichung zwischen den Formen der beiden Schriftarten nötig. Dies und die Einprägung der Druckschrift verlangsamt den Anfangsunterricht, der aus verschiedenen Ursachen an sich schon langsam fortschreitet, noch mehr, während den Kindern doch gerade hier das Gefühl flotten Fortschreitens

---

[1]) Vgl. *Kehr,* D. d. Sprachunterricht, S. 43.

[redacted]

so not thut. Da nun offenbar die Aufmerksamkeit der Kinder geteilt wird, da ferner die Druckschrift spielend von den Kindern erlernt wird, wenn sie die Schreibschrift fertig lesen und schreiben können, und da endlich auch bei Anwendung der reinen Schreiblesemethode keine Langeweile aufkommt, wenn es der Lehrer nur versteht, seinen Unterricht interessant zu machen, so möchte wohl ihre Anwendung vor der der gemischten Schreiblesemethode zu empfehlen sein. Zwar ist es richtig, dafs die stets in gleicher Gestalt auftretenden Druckbuchstaben sich leichter einprägen, als die in ihrer Gestalt nicht so gleichförmigen Schreibbuchstaben. Allein das rechtfertigt doch nicht die Anwendung einer zweiten Schriftart, die neben der unter allen Umständen vorzuführenden Schreibschrift auftreten müsse. Wohl aber ist es eine Mahnung für den Lehrer, so gleichmäfsig als möglich vorzuschreiben. Es ist ferner nicht zu leugnen, dafs sich an der Druckschrift das Lesen besser üben läfst, als an der Schreibschrift. Allein geübt mufs doch das Lesen der Schreibschrift auch werden, und diese Übung läfst sich nicht erst anstellen, wenn die Kinder Druckschrift lesen können. Da nun das Lesen der Druckschrift nicht vor dem der Schreibschrift geübt werden kann, weil Schreiben und Lesen verbunden werden sollen, so ist es besser, diese Übung nachzustellen, als beide zugleich zu betreiben. Doch es ist auch bei der reinen Schreiblesemethode gut, wenn der Lehrer auf Mittel denkt, die Leseübungen nach Schreibschrift nicht allzu zeitraubend werden zu lassen.

Die letzte Frage, die wir erörtern wollen, ist die, wann der Schreiblese-Unterricht beginnen solle. Viele Lehrer fangen ihn sogleich mit dem ersten Schultage an, wenngleich sie dies Verfahren mit Gründen nicht zu verteidigen wagen. Andere beginnen nach einigen Wochen, wenn die Kinder sich an die Schulordnung gewöhnt und die notwendigsten Vorbegriffe für Lesen und Schreiben erworben, auch kleine Vorübungen für das letztere angestellt haben. *Rein* fordert, dafs der Unterricht im

Wintersemester und *Ziller*, dafs er im 2. Schuljahre seinen Anfang nehmen solle. Die psychologisch-pädagogischen Gründe sprechen mehr für einen späten, als frühen Beginn. Zunächst mufs das Kind unterrichtsfähig gemacht werden. Sodann mufs sein Vorstellungskreis und sein Sprachschatz eine gewisse Ausbildung empfangen haben, ehe man zur Übung des Schreibens und Lesens übergehen kann. Denn wenn der Gedankenkreis des Zöglings noch nicht der Sitz eines vielseitigen Interesse geworden ist, so kann auch keines auf Schreiblesen übertragen werden. Endlich gebührt, wie *Pestalozzi* nachweist,[1]) dem Zeichnen der Vorrang vor dem Schreiben, dessen stereotype Formen geringeren Bildungswert haben und zwar leichter zu erkennen sind, als die des Zeichnens, aber dabei die Gefahr in sich bergen, dafs der Formensinn des Kindes verkümmere, dafs seine Fähigkeit, »die Dinge in ihren sinnlichen Erscheinungen vollständig und naiv aufzufassen«, Schaden leide. »Sehr verschiedene Faktoren,« sagt Geh. Rat *Schöne*,[2]) »mögen zusammenwirken, um diese Gewöhnung oder Entwöhnung unseres Auges herbeizuführen. Einen sehr wesentlichen Anteil daran hat ohne Zweifel die frühe Nötigung vielen Lesens und Schreibens, das zu einer völligen Geläufigkeit ausgebildet wird. In der That beruht das geläufige Lesen recht eigentlich auf derjenigen Art des Sehens, der wir im Leben in der Regel begegnen: geläufiges Lesen ist nur dadurch möglich, dafs wir beim einzelnen Buchstaben auf nichts als auf das, was ihn als solchen charakterisiert, achten und uns nicht damit aufhalten, das, was etwa die einzelnen Exemplare von einander unterscheidet, zu bemerken.« Diesen Ausführungen ist als ein weiterer Grund hinzuzufügen, dafs bei zu frühem Beginn des Lesens auch

---

[1]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. *Pestalozzis* Werke, Ausgabe von *Mann*, Bd. III. S. 223 u. a. a. O. Brief 7.

[2]) Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Berlin 1878. S. 8. Vgl. *Rein*, I. Schuljahr, S. 172/73 der 3. Aufl.

der Gedankenlauf der Kinder eine Verlangsamung erleidet. Er mufs sein Tempo mäfsigen um der Langsamkeit willen, mit der das Kind den Buchstabenreihen folgt. Je strenger der Lehrer auf sinngemäfses Lesen hält, desto gröfser ist diese Verlangsamung.

Psychologisch-pädagogische Erwägungen sprechen mithin entschieden für einen späten Beginn des Schreiblesens, und kein Elementarlehrer, der in seiner Klasse nur einen Jahrgang zu unterrichten hat, sollte früher als gegen Ende des Sommerhalbjahres damit anfangen, es dann aber um so intensiver betreiben. Dem Landlehrer des niederdeutschen Sprachgebietes, besonders wenn er eine ungeteilte Schule mit acht Jahrgängen unterrichtet, ist das leider nicht möglich. *Hier zwingt die Not zu einem früheren Beginn.* Die Abteilungen der Schule wollen Beschäftigung haben, die nicht allein in malendem Zeichnen bestehen kann. Die Kinder müssen viel und früh selbständig arbeiten, wozu Lesen und Schreiben unentbehrliche Mittel sind. Endlich mufs die hochdeutsche Sprache den Kindern geläufig gemacht werden, was hauptsächlich durch fleifsiges Lesen und Lernen hochdeutscher Prosa bewirkt wird. Bei mangelhaftem Lesen und Schreiben würde einer niederdeutschen einklassigen Landschule der Lebensnerv unterbunden sein, da die Thätigkeit des Lehrers in ihr zum grofsen Teil darin besteht, den Schülern Anleitung zum Selbstunterricht zu geben, wozu Lesen und Schreiben unentbehrlich sind. Je früher aber in solchen Schulen das Lesen beginnen und je intensiver es betrieben werden mufs, um die Kinder schnell zum geläufigen Lesen zu bringen, desto nötiger ist es nicht nur, den übergeordneten Fächern, dem Gesinnungsunterricht, der Natur- und Heimatkunde, dem Sprachunterricht und dem Zeichnen ausgiebige Pflege angedeihen und sie nicht vom Schreiblesen überwuchern zu lassen, sondern desto dringender stellt sich auch das Bedürfnis heraus, den Schreiblese-Unterricht so viel als möglich zu vereinfachen und durch Berücksichtigung der ihn bestimmenden

psychologischen Vorgänge einen rationellen Betrieb herbeizuführen. Denn jede Verbesserung des Lehrverfahrens in irgend einem Fache wirkt wie die Erfindung eines neuen Werkzeuges: sie spart Zeit und Kraft und erhöht den Erfolg. Beides aber ist vor allem dem Schreiblesen dringend zu wünschen.

Eine ganze Reihe anderer Fragen hätten noch zur Erörterung gezogen werden können, so z. B. die über Verwendung der Fibel im Unterricht, oder die über den Gebrauch zweier Schriftarten etc. Allein es kam ja nur darauf an, zu zeigen, wie notwendig es für den Betrieb des Schreiblesens ist, überall psychologische Überlegungen anzustellen, weil nur dadurch die notwendige Einheitlichkeit des Verfahrens gegenüber dem Gewirr der Methoden herbeigeführt werden kann. Es ist auch darauf verzichtet, eine bestimmte Fibel nach den aufgestellten Gesichtspunkten zu beurteilen, weil keine den psychologisch-pädagogischen Forderungen vollständig entspricht und entsprechen kann. Es mufste genügen, kritische Gesichtspunkte für eine solche Arbeit angegeben zu haben, nach denen sie jeder Leser selbst für seine Fibel unternehmen mag. Würde die Prüfung diesen oder jenen zu ungünstigem Resultate führen, so würde er damit vor die Notwendigkeit gestellt sein, sich mehr und mehr von der sklavischen Abhängigkeit an seine Fibel zu emanzipieren und in seinem Verfahren unentwegt jener Idealmethode zuzustreben, von der *Pestalozzi* redet. »Es kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben. Es ist nur eine gut und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur« — d. i. den psychologischen Gesetzen — »beruhet; aber schlechte giebt es unendlich viele, und die Schlechtheit einer jeden derselben steigt in dem Mafse, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nähert. Ich weifs wohl, dafs die einzig gute weder in meinen noch in den Händen irgend eines Menschen ist, aber ich suche mich dieser einzigen wahr-

haft guten zu nähern.«[1] Möchte doch neben dieser Erkenntnis sich auch die Überzeugung immer weiter verbreiten, dafs die psychologischen Lehren, wie *Herbart* sie entwickelt und in klassischer Form dargestellt hat, uns dieser »einzig guten Methode« um ein bedeutendes Stück näher zu bringen vermögen.

---

[1] Wie Gertrud u. s. w. Brief 10, Nr. 22.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

80. Heft.

Über Volksetymologie in der Volksschule.

Nach einem Vortrage

von

P. Thieme

in Altenburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1896.

Preis 25 Pf.

Individualität i. d. Schule. 60 Pf.

62. Ufer, Chr. Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.

63. **Wilk**, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.

64. **Schlegel**, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.

65. **Schleichert**, Experiment und Beobacht. im botan. Unterr. 20 Pf.

66. **Sallwürk**, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.

67. **Flügel**. G., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.

68. **Beyer**, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

81. Heft.

Die Willensbildung.

Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung.

Von

Carl Heinr. Hiemesch,

Lehrer in Kronstadt i. Siebenbürgen.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1896.

Preis 60 Pf.

[redacted]

Individualität i. d. Schule. 60 P

62. Ufer, Chr. Über Sinnestypen verwandte Erscheinungen. 40 P

63. Wilk, Die Synthese im natu kundlichen Unterr. 60 P

64. Schlegel, Die Ermittelung de Unterrichtsergebnisse. 45 Pf

65. Schleichert, Experiment und Beobacht. im botan. Unterr. 20 Pf.

66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.

67. Flügel, G., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.

68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.



[redacted]

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

82. Heft.

Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik.

Von

O. Flügel.

Vortrag, gehalten auf der lutherischen Pastoren-Konferenz zu Gnadau den 15. April 1896.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1896.

Preis 50 Pf.

1. **Keferstein**, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. **Männel**, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. **Wohlrabe**, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. **Tews**, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 30 Pf.
5. **Ufer**, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. **Wohlrabe**, Dr., W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. **Holtsch**, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. **Sallwürk**, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. **Tews**, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. **Flügel**, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.

Individualität i. d. Schule. 60

62. Ufer, Chr. Über Sinnestype verwandte Erscheinungen. 40

63. Wilk, Die Synthese im na kundlichen Unterr. 60

64. Schlegel, Die Ermittelung Unterrichtsergebnisse. 45

65. Schleichert, Experiment und l obacht. im botan. Unterr. 20 l

66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeit kunde im naturwissenschaftliche Unterricht. 80 P

67. Flügel. G., Über das Selbst gefühl. Ein Vortrag. 30 Pf

68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf





Pädagogisches Magazin.

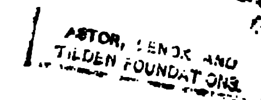
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

83. Heft.

Die Lüge und die sittlichen Ideen.



Von

K. Sachse
in Magdeburg.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.

Preis 20 Pf.

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr., W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Heft

24. **Gleichmann**, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. Eine Studie. 60 Pf.
25. **Lomberg**, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. **Bergemann**, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 40 Pf.
27. **Kirchberg**, Th., Die Etymologie u. ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. **Honke**, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. **Reukauf**, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 25 Pf.
30. **Foltz**, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. **Tews**, J., Elternabende. (Pädagog. Abende, Schulabende.) 25 Pf.
32. **Rude**, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. **Tews**, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 20 Pf.
34. **Schmidt**, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. 40 Pf.
35. **Richter**, Albert, Direktor in Leipzig, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. **Pérez**, Bernard, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt. 60 Pf.
37. **Bergemann**, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. Eine historisch-kritische Untersuchung. 50 Pf.
38. **Schullerus**, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.

Heft

39. **Staude**, P., Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie. 25 Pf.
40. **Tews**, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. **Keferstein**, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. **Gehmlich**, Dr. E., Erziehung und Unterricht i. 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. **Fack**, M., Die Behandlung stotternder Kinder. 30 Pf.
44. **Ufer**, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 35 Pf.
45. **Beyer** O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. **Lehmhaus**, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. **Wendt**, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. **Lange**, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversamml. 30 Pf.
49. **Busse**, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. **Keferstein**, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. **Flügel**, O., D. Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. **Schultze**, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. **Tews**, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. **Göring**, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. **Keferstein**, Dr. Horst, Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozial-politische Leben. 40 Pf.
56. **Steinmetz** Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Preis 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

62. Ufer, Chr. Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Experiment und Beobachtungen im botanischen Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, G., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

84. Heft.

Leseabende

im

Dienste der Erziehung.

Von

Dr. A. Reukauf.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1896.

Preis 60 Pf.

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr., W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.

[redacted]

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

eft

1. **Gleichmann**, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. Eine Studie. 60 Pf.
5. **Lomberg**, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
6. **Bergemann**, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 40 Pf.
7. **Kirchberg**, Th., Die Etymologie u. ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
8. **Honke**, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. 50 Pf.
9. **Reukauf**, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 25 Pf.
0. **Foltz**, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
1. **Tews**, J., Elternabende. (Pädagog. Abende, Schulabende.) 25 Pf.
2. **Rude**, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
3. **Tews**, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 20 Pf.
4. **Schmidt**, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. 40 Pf.
5. **Richter**, Albert, Direktor in Leipzig, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
6. **Pérez**, Bernard, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt. 60 Pf.
7. **Bergemann**, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. Eine historisch-kritische Untersuchung. 50 Pf.
8. **Schullerus**, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.

Heft

39. **Staude**, P., Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie. 25 Pf.
40. **Tews**, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. **Keferstein**, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. **Gehmlich**, Dr. E., Erziehung und Unterricht i. 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. **Fack**, M., Die Behandlung stotternder Kinder. 30 Pf.
44. **Ufer**, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 35 Pf.
45. **Beyer** O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. **Lehmhaus**, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. **Wendt**, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. **Lange**, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversamml. 30 Pf.
49. **Busse**, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. **Keferstein**, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. **Flügel**, O., D. Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. **Schultze**, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. **Tews**, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. **Göring**, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. **Keferstein**, Dr. Horst, Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozial-politische Leben. 40 Pf.
56. **Steinmetz** Th., Die Herzogin Dorethea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Preis 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

85. Heft.

Zur Geschichte

des

Zillerschen Seminars.

Mit einem Anhange:

Praktikanten-Verzeichnis des Zillerschen Seminars.

Von

Otto W. Beyer

in Leipzig-Gohlis.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 2 M.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Heft

57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. Preis 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. von, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- u. gesellschaftsk. Unterr. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Die Pflege der Individualität i. d. Schule. 60 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u. Reform des französischen Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.

Heft

76. Andreae, Über die Faulheit. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rothe. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachsenden Jugend? 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in den grofsen Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Die Schäden der gewerblichen u. landwirtschaftlichen Kinderarbeit f. d. Jugenderziehung. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistesthätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschlusse an den deutschen Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

86. Heft.

Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend?

Eine pädagogische Skizze

von

Chr. Ufer,

Rektor in Altenburg.

Fünfte Auflage.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 40 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Heft

24. **Gleichmann**, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. Eine Studie. 60 Pf.
25. **Lomberg**, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. **Bergemann**, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 40 Pf.
27. **Kirchberg**, Th., Die Etymologie u. ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. **Honke**, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. **Reukauf**, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 25 Pf.
30. **Foltz**, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. **Tews**, J., Elternabende. (Pädagog. Abende, Schulabende.) 25 Pf.
32. **Rude**, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. **Tews**, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 20 Pf.
34. **Schmidt**, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. 40 Pf.
35. **Richter**, Albert, Direktor in Leipzig, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. **Pérez**, Bernard, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt. 60 Pf.
37. **Bergemann**, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. Eine historisch-kritische Untersuchung. 50 Pf.
38. **Schullerus**, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. **Staude**, P., Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie. 25 Pf.
40. **Tews**, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. **Keferstein**, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. **Gehmlich**, Dr. E., Erziehung und Unterricht i. 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. **Fack**, M., Die Behandlung stotternder Kinder. 30 Pf.
44. **Ufer**, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 35 Pf.
45. **Beyer** O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. **Lehmhaus**, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. **Wendt**, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. **Lange**, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversamml. 30 Pf.
49. **Busse**, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. **Keferstein**, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. **Flügel**, O., D. Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. **Schultze**, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. **Tews**, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. **Göring**, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. **Keferstein**, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. **Steinmetz** Th., Die Herzogin Dorethea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Preis 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

87. Heft.

Das Volksschulwesen in den grossen Städten Deutschlands.

Von

J. Tews.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 30 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr., W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besond. Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.

Heft

14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

88. Heft.

Die Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit für die Jugenderziehung.

Von

Otto Janke.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 60 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besond. Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf

Heft

14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

[redacted]

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

88. Heft.

Die Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit für die Jugenderziehung.

Von

Otto Janke.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 60 Pf.

Friedrich Ma

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.

Heft

14. W
fül
15. H
un
16. Sa
de
Ve
Ka
17. R
Ri
im
18. W
de
Ha
Ge
Ra
19. R
Un
let
20. Ge
zu
de
tei

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

89. Heft.

Die Phantasie

in ihrem Verhältnis

zu den

höheren Geistesthätigkeiten.

Von

O. Foltz.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 40 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Heft

57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. Preis 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. von, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- u. gesellschaftsk. Unterr. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Die Pflege der Individualität in der Schule. 60 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Experiment und Beobachtungen im botanischen Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung des Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u. Reform des französischen Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. (U. d. Pr.)
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rothe. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 1 M 20 Pf.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachsenden Jugend? 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in den grofsen Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Die Schäden der gewerblichen u. landwirtschaftlichen Kinderarbeit f. d. Jugenderziehung. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistesthätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. (U. d. Pr.)
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.



Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

89. Heft.

Die Phantasie

in ihrem Verhältnis

zu den

höheren Geistesthätigkeiten.

Von

O. Foltz.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 40 Pf.

[redacted]

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

90. Heft.

Über den Schlaf.

Von

W. Fick

in Elberfeld.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 70 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

90. Heft.

Über den Schlaf.

Von

W. Fick

in Elberfeld.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 70 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
91. Heft.

Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae.

Von
Dr. Horst Keferstein
in Jena.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Preis 70 Pf.

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungon unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag ...

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

91. Heft.

Zur Erinnerung
an
Philipp Melanchthon
als Praeceptor Germaniae.

Von
Dr. Horst Keferstein
in Jena.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Preis 70 Pf.

60 Pf

62 Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.

63 Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.

64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.

65. Schleichert, Experiment und Beobachtungen im botanischen Unterricht. 20 Pf.

66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.

67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.

68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung des Schulgartens. 30 Pf.

69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u. Reform des französischen Unterrichts. 1 M 20 Pf.

71. Trüper, J., Zur Pädagogischen

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

92. Heft.

Über Belehrungen

im Anschlusse an den

deutschen Aufsatz.

Von

Paul Staude,

Lehrer an der Karolinenschule zu Altenburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 40 Pf.

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungon unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag [illegible]

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

92. Heft.

Über Belehrungen

im Anschlusse an den

deutschen Aufsatz.

Von

Paul Staude,

Lehrer an der Karolinenschule zu Altenburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

93. Heft.

Zur Frage des Egoismus.

Von

Horst Keferstein.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Preis 50 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

93. Heft.

Zur Frage des Egoismus.

Von

Horst Keferstein.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 50 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

94. Heft.

Präparationen

zur

Geschichte des grossen Kurfürsten.

Von

R. Fritzsche
in Altenburg.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Preis 60 Pf.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie ...

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

94. Heft.

Präparationen

zur

Geschichte des grossen Kurfürsten.

Von

R. Fritzsche

in Altenburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 60 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Heft

66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u. Reform des französischen Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. System. stufe im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rothe. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachsenden Jugend? 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in den grofsen Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Die Schäden der gewerblichen u. landwirtschaftlichen Kinderarbeit f. d. Jugenderziehung. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistesthätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschlusse an den deutschen Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präparationen zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik des deutschen Grammatikunterrichts (U. d. Presse).
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (U. d. Presse.)
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 40 Pf.



Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

95. Heft.

Die Quellen der Berufsfreudigkeit.

Vortrag,

gehalten auf dem Verbandstage des Magdeburger Gauverbands in Aken a/Elbe.

Von

Ed. Schlegel.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

95. Heft.

Die Quellen der Berufsfreudigkeit.

Vortrag,
gehalten auf dem Verbandstage des Magdeburger Gauverbands
in Aken a/Elbe.

Von

Ed. Schlegel.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Preis 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

96. Heft.

Die volkswirtschaftlichen Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule.

Von

Rektor **Friedrich Schleichert**

in Oschersleben.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 70 Pf.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Ph...

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

96. Heft.

Die volkswirtschaftlichen Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule.

Von
Rektor **Friedrich Schleichert**
in Oschersleben.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Preis 70 Pf.

INDEXED



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

98. Heft.

Lehrbeispiele

PADAGOGISCHES MAGAZIN

No. 97 has not yet appeared, and the pub
lishers can not give any definite reply as t
hen it will be out.

;echert
ay 24, 1901

Preis 80 Pf.

Individualität i. d. Schule. 60

62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen verwandte Erscheinungen. 40

63. Wilk, Die Synthese im nat kundlichen Unterr. 60 .

64. Schlegel, Die Ermittelung (Unterrichtsergebnisse. 45]

65. Schleichert, Experiment und I obachtung im botanischen Unt richt. 20 I

66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeit kunde im naturwissenschaftlich Unterricht. 80 I

67. Flügel, O., Über das Selbs gefühl. Ein Vortrag. 30 P

68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehlich Bedeutung d. Schulgartens. 30 P

69. Hitschmann, Fr., Über di Prinzipien der Blindenpädagogil 20 P

70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u Reform des französischen Unte richts. 1 M 20 P

71. Trüper, J., Zur Pädagogische Pathologie und Therapie. 60 P

72. Kirst, A., Das [illegible]

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

98. Heft.

Lehrbeispiele

für den

Deutschunterricht

nach der

Fibel von Heinemann und Schröder.

Von

P. Staude,

Lehrer an der städtischen höheren Töchterschule zu Altenburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

99. Heft.

Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet.

Von

F. Hollkamm.



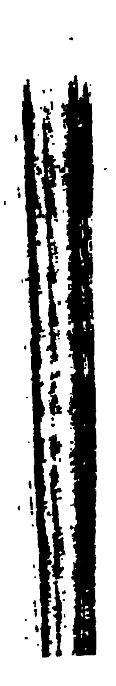
Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 40 Pf.



[redacted]

Heft

28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 25 Pf.
30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädagog. Abende, Schulabende.) 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 20 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Direktor in Leipzig, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. Eine historisch-kritische Untersuchung. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, P., Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht i. 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Kinder. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.

Heft

46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversamml. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., D. Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 85 Pf.
53. Tews, J, Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Preis 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. von, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundlichen Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Die Pflege der Individualität i. d. Schule. 60 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht. 20 Pf.



1. Keferstein, Dr. H., Betrach-tungen über Lehrerbildung u. Lehrer-bildungsanstalten. Preis 1 M
2. Männel, Dr. B., Über pädago-gische Diskussionen und die Be-dingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchen-erziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halle-schen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baum-garten gegen Diesterweg. 25 Pf
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf

... u. Schule. 60 Pf.

62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.

63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.

64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.

65. Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht. 20 Pf.

66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.

67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.

68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.

69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u. Reform des französischen Unterrichts. 1 M 20 Pf.

71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.

72. Kirst, A., Das Lebensbild ...



Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besond. Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. v., Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht 60 Pf
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

[redacted]

N 1 3 1945

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalz

Heft

57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. Preis 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. von, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- u. gesellschaftsk. Unterr. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Die Pflege der Individualität i. d. Schule. 60 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u. Reform des französischen Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. System. stufe im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.

Heft

79. Keferstein, Rothe.
80. Thieme, Über Volksetym der Volksschule.
81. Hiemesch, Die Willens
82. Flügel, Der Rationalis Herbarts Pädagogik.
83. Sachse, Die Lüge und lichen Ideen.
84. Reukauf, Dr. A., Leseab Dienste der Erziehung.
85. Beyer, O. W., Zur Geschi Zillerschen Seminars.
86. Ufer, Chr., Durch welch steuert der Lehrer aufserl Schulzeit den sittlichen Gef heranwachsenden Jugend?
87. Tews, J., Das Volksschul den grofsen Städten Deuts
88. Janke, O., Die Schäden werblichen u. landwirtsch Kinderarbeit f. d. Jugender
89. Foltz, O., Die Phantasie Verhältnis zu den höheren thätigkeiten.
90. Fick, Über den Schlaf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Eri an Philipp Melanchthon a ceptor Germaniae.
92. Staude, P., Über Belehru Anschlusse an den deutsc satz.
93. Keferstein, Dr. H., Zu des Egoismus.
94. Fritzsche, Präparationen schichte d. gr. Kurfürsten
95. Schlegel, Quellen der freudigkeit.
96. Schleichert, Die volkswir Elementarkenntnisse im der jetzigen Lehrpläne der schule.
97. Schullerus, Zur Meth deutschen Grammatikun (unt. d. Presse).

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.


INDEXED

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften

PADAGOGISCHES MAGAZIN

No. 97 has not yet appeared, and the
lishers can not give any definite reply as
when it will be out.

Stechert
May 24, 1901



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
98. Heft.

Lehrbeispiele
für den
Deutschunterricht
nach der
Fibel von Heinemann und Schröder.

Von
P. Staude,
Lehrer an der städtischen höheren Töchterschule zu Altenburg.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Preis 60 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Heft

32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 20 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Direktor in Leipzig, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. Eine historisch-kritische Untersuchung. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag z. Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, P., Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht i. 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversamml. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf
51. Flügel, O., D. Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf
53. Tews, J, Soziale Streiflichter. 30 Pf
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben d. Schule i. Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Preis 50 Pf
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf
58. Sallwürk, Dr. E. von, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundlichen Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf
61. Mittenzwey, L., Die Pflege der Individualität i. d. Schule. 60 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterr. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., D. Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien d. Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, Friedrich, Zur Tradition u. Reform des französischen Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

99. Heft.

Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet.

Von
F. Hollkamm.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Preis 40 Pf.

